

OSALLISENA YRITTÄJYYSKASVATUKSELLISESSA VERKOSTOSSA

Hilkka Lassila
Ammatillinen lisensiaatintutkimus
Ammattikasvatus
Kasvatustieteiden tiedekunta
2016

TIIVISTELMÄ

Yrittäjyyskasvatus on noussut keskeiseksi puheenaiheeksi ja toimenpiteiden kohteeksi viime vuosikymmenien aikana ovathan yrittäjyyden ja yritteliäisyyden todettu olevan kansantalouksien kehittymisen edellytys. Yrittäjyyskasvatus on kiinnostanut myös tutkijoita, vaikka tutkimusalue on hajanainen ja käsitteellisesti haastava. Yrittäjyyskasvatus esitetään tässä tutkimuksessa laajana ulkoiseen yrittäjyyteen tähtäävänä ja asennekasvatuksen sisältävänä toimintana, jonka avulla pyritään aikaansaamaan yrittäjämäisesti toimivia ihmisiä kaikilla elämän aloilla. Silloin sitä voidaan pitää myös kansalaistaitona ja kasvatuksena aktiiviseen kansalaisuuteen, mikä kytketään monissa yhteyksissä sosiaalipedagogiikkaan.

Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt muodostuvat verkostoista, joissa ovat osallisena oppijoiden lisäksi opettajat ja usein myös työelämän edustajat. Yrittäjyyskasvatusta toteuttava oppimisverkosto muodostaa avoimen ja osallistavan oppimisympäristön, jossa kaikilla osapuolilla on oma keskeinen roolinsa yrittäjyyskasvatuksen toteutumisessa.

Tämä tutkielma koostuu neljästä tieteellisesti vertaisarvoidusta, julkaistusta artikkelista ja yrittäjyyskasvatukseen liittyvästä koosteesta. Artikkeleissa tarkastellaan oppimisverkostoa eri osallisten näkökulmasta. Ensimmäinen artikkeli on sosiaalisen oppimisympäristön käsitteellinen tarkastelu ja konstruktio, joka kuvaa yrittäjyyskasvatusta toteuttavan oppimisverkoston rakentumista ja sosiaalisen pääoman muodostumista. Artikkeli antaa perustan oppimisverkoston rakentumiselle ja yrittäjyyskasvatuksellisten toimenpiteiden suunnittelulle.

Toinen artikkeli käsittelee opiskelijoiden asenteita ja intentioita yrittäjyyttä kohtaan. Artikkelissa esitetään ammattikorkeakouluopiskelijoihin kohdistetun kyselytutkimuksen tuloksia (n=285). Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, ovatko he kiinnostuneita yrittäjyydestä ja ovatko he kiinnostuneita osallistumaan yrittäjyyskasvatukselliseen koulutukseen. Tulokset osoittivat, että tutkimuksen kohteena olleiden opiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyteen oli myönteistä. Tuloksia käytettiin pohjana yrittäjyyskasvatuksellisen verkoston rakentamisessa ja koulutuksen suunnittelussa.

Kolmas artikkeli käsittelee opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyydestä. Tutkimus kohdistui opiskelijoihin, jotka olivat vapaavalintaisesti mukana yrittäjyyskasvatuksellisessa verkostossa. Tutkimuksen laadullinen aineisto koostui opiskelijoiden kirjoittamista narratiiveista (n=45), joissa he kuvasivat sitä, mitä yrittäjyys heille merkitsee. Opiskelijoiden suhtautuminen yrittäjyyteen oli myönteistä. Aineistosta kiteytyi käsitteparit vapaus - vastuu ja haasteellisuus - mahdollisuus. Lisäksi merkittäväksi tulokseksi nousi opiskelijoiden käsitys yrittäjyydestä yhteiskunnallisesti vastuullisena toimijana.

Neljännessä artikkelissa käsitellään opettajien ja työelämän kumppanuutta oppimisverkostossa ja opettajien koettuja valmiuksia toimia kumppanina oppimisverkostossa. Kyselytutkimuksen aineisto on kerätty opettajien (n= 120) ja työelämän edustajilta (n= 108). Työelämä on keskeinen kumppani yrittäjyyskasvatuksessa, ja opettajat ovat sillanrakentajia koulutuksen ja työelämän välillä. Kyselyn tuloksista voidaan tulkita, että tuloksellista kumppanuutta voidaan menestyksellisesti rakentaa osapuolten välille.

Tutkimuksen tavoitteena on 1) laajentaa yrittäjyyskasvatukseen liittyvää keskustelua 2) rakentaa tietopohjaa yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseksi, 3) kuvata osallisena toimivien eri osapuolten roolia oppimisverkoston rakentumisessa. Koosteessa laajennetaan teoreettisesti yrittäjyyskasvatuksellista keskustelua osaksi aktiivista kansalaisuutta ja sosiaalipedagogiikkaa, mitkä antavat tuoreita ja erilaisia näkökulmia lähestyä yrittäjyyskasvatusta. Osallisuus on keskeinen kytkös oppimisverkoston rakentumisessa. Tutkimus laajentaa kasvatustieteellistä näkemystä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisesta ja rakentaa tietopohjaa käytännön yrittäjyyskasvatuksellisiin toimenpiteisiin.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, oppimisverkosto, osallisuus, aktiivinen kansalaisuus

Alkuperäiset tieteellisesti vertaisarvioidut artikkelit:

Artikkeli 1: Lassila, H. 2008. Yrittäjyyskasvatus sosiaalisen pääoman valossa. Käsitteellinen tarkastelu. Aikuiskasvatus 3/2008.

Artikkeli 2: Lassila, H. 2007. Students' attitudes and intentions towards entrepreneurship. In conference proceedings of Management international conference: 8th international conference of the faculty of management Koper, University of Primorska, 20-24 November, 2007.

Artikkeli 3: Lassila, H. 2009. Mitä yrittäjyys minulle merkitsee. Amk-opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyydestä. Teoksessa J. Kansikas, P. Kyrö, T. Römer-Paakkanen & J. Seikkula-Leino (toim.) Yrittäjyyskasvatusteos. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta.

Artikkeli 4: Lassila, H. 2010. Strategisesta kumppanuudesta lisäarvoa ammatilliseen koulutukseen. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja 2010.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Työn taustoitus.....	1
1.2 Ammattikorkeakoulu yrittäjyyskasvatuksen toteuttajana	4
1.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja arviointi	5
1.4. Tutkimusmenetelmällinen tarkastelu	7
2 YRITTÄJYYSKASVATUS TUTKIMUSKONTEKSTINA.....	11
2.1 Yrittäjyydestä yrittäjyyskasvatukseen	11
2.2 Yrittäjyyskasvatuksesta aktiiviseen kansalaisuuteen	14
2.3 Sosiaalipedagogiikalla yritteliäisyyttä.....	18
2.4 Yrittäjyyskasvattajan osallisuus oppimisverkoston toimijana	21
3 OSALLISENA YRITTÄJYYSKASVATUKSELLISESSA VERKOSTOSSA.....	25
3.1 Osallistavan sosiaalisen oppimisverkoston rakentuminen.....	26
3.2 Opiskelijoiden asenteet lähtökohtana yrittäjyyskasvatukselle	27
3.3 Opiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä	28
3.4 Yrityselämä ja opettajat yrittäjyyskasvatuksen kumppanina	29
4 POHDINTA.....	31
4.1. Lopuksi.....	31
4.2 Jatkotutkimuksen haasteet	32
LÄHTEET.....	33
LIITTEET.....	41
Alkuperäiset julkaistut artikkelit 4 kpl	41

1 JOHDANTO

1.1 Työn taustoitus

Yrittäjyys ja yritteliäisyys ovat keskeisiä tekijöitä kansantalouksien taloudellisessa kasvussa ja innovaatioiden esiintymisessä, mikä on laajasti ymmärretty päätellen lukuisista yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta edistävästä toimenpiteistä. Empiiriset tutkimukset osoittavat, että yrittäjyydellä, taloudellisella kasvulla ja innovaatioilla on positiivinen yhteys (Van Praag & Versloot 2007). Yrittäjyydellä ja uuden teknologian leviämällä sekä maan kansainvälisen kilpailukyvyn parantumisella on myös tunnistettu selkeä yhteys (Bennet 2006). Yrittäjyys nähdään keskeisenä talouden kehittymisen moottorina (Jones & Iredale 2014), siksi yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksellisten toimenpiteiden kehittämisellä on vahvat taloudelliset perusteet.

Palveluyhteiskunta, jossa elämme, vaatii ajattelun muutosta suhteessa työhön. Myös Suomessa uudet työpaikat syntyvät luovuutta ja asiakaspalvelutaitoja vaativille aloille, mikä edellyttää uusiutumiskykyä ja sisäisesti motivoituneita osajia. (Martela & Jarenko 2014.) Myös kansantalouksien rakenteissa meneillään olevat rakennemuutokset ovat vähentäneet suurten ja teollisten yritysten mahdollisuuksia luoda uusia työpaikkoja länsimaissa. Vielä muutama vuosikymmen sitten taloustieteilijät uskoivat, että suuret yritykset tulevat olemaan hallitsevassa asemassa kansantalouksissa. Sitten suuntaus on kääntynyt ja eniten uusia työpaikkoja syntyy nykyisin pieniin yrityksiin erityisesti palvelualoille ja innovatiivisiin aloittaviin yrityksiin. Myös Suomessa kehityksen suunta on samansuuntainen, ja pk-yritysten henkilöstö on kasvanut viime vuosikymmenen puolivälistä alkaen. (Suomen Yrittäjät 2014.) Uudet työpaikat syntyvät useimmiten yrittäjyyden avulla.

Läntisten kehittyneiden maiden väestön ikärakenne asettaa omat haasteensa, mutta myös mahdollisuutensa yrittäjyydelle. Yhteiskuntamme ei pysty tuottamaan kylliksi hyvinvointipalveluja ikääntyvän väestön tarpeisiin, joten yksityiset yritykset tuottavat osan tarvittavista palveluista. Lisäksi Suomen yrittäjien keski-ikä on korkea (Tilastokeskus 2011). Onkin arvioitu, että suurten ikäluokkien eläköitymisen vuoksi tarvittaisiin runsaasti uusia yrittäjiä jatkamaan eläkkeelle jäävien yrittäjien liiketoimintaa. Jatkajien löytäminen olemassa oleviin yrityksiin on kansantaloudellisesti hyvin merkittävä kysymys.

Rajaniemen (2005) mukaan yrittäjyys ei ole kiinnostanut nuoria merkittävästi. Suomalaisista nuorista suurin osa suosii vapaassa valintatilanteessa palkkatyötä yrittäjyyden sijaan. Lähivuosina ollaan tilanteessa, jossa työelämästä poistuvat ikäluokat ovat suurempia kuin sinne tulevat ikäluokat. Koska työelämäänsä aloittavat ikäluokat ovat vähemmän kiinnostuneita yrittäjyydestä kuin poistuvat ikäluokat, ei yrittäjyyden tulevaisuus ilman erityisiä toimenpiteitä näytä valoisalta. Korkeakouluopiskelijoihin kohdistuneen tutkimuksen mukaan kuitenkin nuorten kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan Suomessa näyttää 2000-luvun aikana kasvaneen. Noin 21 % kyselytutkimukseen vastanneista korkeakouluopiskelijoista piti yrittäjyyttä todennäköisenä tai erittäin todennäköisenä uravaihtoehtona. (Aarnio 2015.)

Nykyisessä haasteellisessa ja vaativassa työelämässä kaikilta asiantuntijatehtävissä toimivilta riippumatta alasta odotetaan tulevaisuudessa entistä enemmän yritteliästä asennetta, palvelutaitoja, yhteistyökykyä ja suhtautumista proaktiivisesti ja innovatiivisesti tulevaisuuteen. Yritystoiminnan

menestyminen ja elinkeinojen kehittyminen on kansantalouksien kasvun perusta. Siksi yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyden vahvistaminen on kilpailukyvyn kannalta merkittävää. (Jones & Iredale 2014). Menestyvän yritystoiminnan taustalla on yksilöiden positiivinen yrittäjyysasenne ja yrittäjyyteen liittyvä osaaminen.

Myös työn tekemisen tavat ovat muuttuneet perinteisestä päätoimisesta palkkatyöstä. Vaikka palkkatyö on edelleen yleisin työsuhteen muoto, ovat erilaiset muut työtavat ja työn paikattomuus yleistyneet. Myös julkisen sektorin tuottamien palvelujen tulee olla asiakaskeskeisiä, kansalaisia osallistavia ja yhteistyöhön perustuvia. (TEM 2014.) Työmarkkinat ovat myös pirstaloituneet ja pitkien, vakituisten työpaikkojen tarjonta on vähäisempää kuin aiemmin. Lyhyet työsuhteet, palkkauksen perustuminen saavutettuihin tuloksiin ja muut työsuhteiden epätyypilliset piirteet edellyttävät myös työnhakijalta yritteliästä asennetta. Aktiivista, yritteliästä otetta ja positiivista asennetta yrittäjyyttä kohtaan, yrittäjyyden ymmärtämistä ja sisäistämistä edellytetään kaikilta työmarkkinoilla toimivilta eikä ainoastaan omistajayrittäjiltä. Yrittäjyydestä ja yritteliäisyydestä on muodostumassa kansalaistaitoon verrattavissa oleva kaikille tarpeellinen taito.

Yrittäjyydelle on esitetty myös sosiologisia perusteluja. Yhteiskuntamme monikulttuuristuu nopeasti, ja viime aikoina erittäin ajankohtaiseksi keskustelunaiheeksi on noussut maahanmuuttajien integroituminen yhteiskuntaamme. Suomessa työ on keskeinen tekijä, kun integroimme maahanmuuttavia henkilöitä osaksi yhteiskuntaa. Me suomalaiset miellämme työn tekemisen kautta maahanmuuttajan oikeutuksen asua maassamme ja käyttää yhteiskuntamme tarjoamia palveluja. Tästä syystä maahanmuuttajien työllistyminen on yhteiskunnallisesti ja myös sosiaalisesti keskeinen kysymys. Se auttaa kotoutumisprosessissa, varsinkin kun maahanmuuttajien työllistymisessä on paljon haasteita ja työttömyysluvut ovat moninkertaiset valtaväestöön verrattuna (Forsander 2000). Maahanmuuttajat työllistyvät usein yrittäjinä, ja syrjäytymisvaarassa olevat etnisten vähemmistöjen edustajat ja maahanmuuttajat voivat integroitua paremmin yrittäjyyden kautta yhteiskuntaamme (Joronen & Abdullah 2000).

Edellä on esitetty syitä, miksi viime vuosikymmeninä on noussut keskeiseksi keskustelu yrittäjyyteen kasvattamisesta ja yritteliäisyyden lisäämisestä. Erityinen syy, miksi kansalliset hallitukset eri puolilla maailmaa ovat halukkaita edistämään yrittäjyyskasvatusta, on pääosin taloudellinen. Erityisesti koulutusjärjestelmien rooli yrittäjyyden edistäjänä ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttajana on ollut ja on edelleen voimakkaasti esillä.

Euroopan parlamentti ja neuvosto sisällytti vuonna 2006 yrittäjyyden yhdeksi kansalaisten elinikäisen oppimisen avaintaidoksi. Myös Euroopan komissio yrittäjyyden edistämistä koskevassa toimintasuunnitelmassaan (2007) nosti esille yrittäjyyskulttuurin edistämisen ja siinä määriteltiin se yhdeksi avaintavoitteeksi. Komissio ehdottaakin yrittäjyyskasvatukseen liittyvän koulutuksen lisäämistä nuorten keskuudessa kouluopetuksen puitteissa, jotta mahdollisimman monen nuoren yrittäjyyttä koskeva tietous lisääntyisi.

Euroopan komission (2012) julkaiseman seurantaraportin mukaan ohjelman suositukset on huomioitu ja yrittäjyyskasvatusta edistetään yhä enemmän useimmissa Euroopan maissa. Entrepreneurship Education at School in Europe 2012 -raportissa tarkasteltiin yhteensä 31:tä Euroopan maata ja viittä aluetta. Raportista on luettavissa, että halutaan saada aikaan muutos yrittäjyyteen liittyvissä asenteissa muuttamalla ajatustapoja yrittäjyysmyönteisemmiksi ja kohentamalla yrittäjyyteen liittyviä taitoja. Se edellyttää yrittäjähengen vaalimista varhaiskasvatuksesta lähtien. (Euroopan komissio 2012.)

Yrittäjyys pohjautuu siis koko koulutusjärjestelmän läpäisevään yrittäjyyskasvatukseen, jonka avulla voidaan saavuttaa yrittäjyydelle myönteinen asenne ja vahvistaa yrittäjyyden ilmenemistä. Yrittäjyyskasvatuksen tuloksena tulisi syntyä yksilöitä, joilla on yritteliäs asenne. Yritteliäs asenne sisältää ominaisuuksia, joita ovat mm. omatoimisuus, itseohjautuvuus, omanarvon tunto, hyvä elämän hallinta, aktiivisuus ja tavoitteellisuus. Siksi yrittäjyyskasvatuksen kohteena olevia yksilöitä tulisi kannustaa tehtäviin, joissa he voisivat onnistua ja saada tuloksia aikaan. Se auttaa kehittymään ammatilaiseksi työelämän erilaisiin tehtäviin. (Lassila 2005.)

Erityisesti yrittäjyyskasvatukseen on panostettu ammatillisissa oppilaitoksissa, mutta myös peruskouluissa ja lukioissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa useimmiten on opintojen tavoitteisiin ja sisältöihin kirjattu yrittäjyys. Vuosikymmeniä sitten Opetushallitus (1993) käynnisti keskustelun siitä, miten koulujärjestelmämme roolia yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen edistäjänä tulisi kehittää. Keskustelua on jatkettu ja valtiovalta on pyrkinyt edistämään yrittäjyyskasvatusta erilaisilla hankkeilla. Esimerkkinä näistä voidaan mainita Yrittäjyysvuosikymmen-hanke, joka toteutettiin usean eri ministeriön toimesta (Opetusministeriö 2002). Myös EU:n tasolla yrittäjyyskasvatukseen on kiinnitetty huomiota. EU:n komissio on painottanut julkaisemassaan Yrittäjyyden vihreässä kirjassa (2003) formaalin koulutuksen roolin merkitystä yrittäjyyskasvatuksen edistäjänä. Sen mukaan koulutuksen avulla tulisi edistää yrittäjyyttä vahvistamalla positiivista yrittäjyysasennetta ja yrittäjätaitoja sekä lisätä tietoisuutta yrittäjän uravaihtoehtoista. Myös nykyisen hallituksen ohjelmassa on kiinnitetty huomiota yrittäjyyden edistämiseen eri koulutusasteilla.

Seikkula-Leinon (2007) tekemän tutkimuksen mukaan suomalainen koulutus ja koulujen käyttämät yrittäjyyskasvatusmenetelmät vaativat vielä kehittämistä. Yrittäjyyskasvatuksen tietämys on kuitenkin huomattavasti lisääntynyt viimeisien vuosien aikana ja asenteet ovat muuttuneet myönteisemmiksi myös koulumaailmassa. Ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyys on ollut jo vuosien ajan osana opetussuunnitelmaa, mutta peruskouluissa, lukioissa ja yliopistoissa yrittäjyyskasvatuksen tila on ollut heikompi. On väitetty, että opettajat eivät tiedä riittävästi, mitä yrittäjyyskasvatus on, mihin sillä pyritään ja mikä on sen sisältö ja työtavat. Yrittäjyyskasvatuksessa ei ole hyödynnetty yrittäjyyskasvatukselle ja yrittäjyydelle ominaisia työtapoja ja sisältö painottuu usein varsinkin ammatillisessa koulutuksessa ulkoiseen yrittäjyyteen, oman yrityksen perustamiseen. (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007; Seikkula-Leino 2007.)

Myönteinen asenne yrittäjyyttä kohtaan on lähtökohta, jonka pohjalle on hyvä rakentaa yrittäjyyskasvatuksellisia toimenpiteitä. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteeksi voidaan asettaa sellaisen perustan luomista oppijoihin, mistä he hyötyvät tulevaisuudessa eri työelämän alueilla. Laajasti ajatellen yrittäjyyskasvatus sisältää siten sellaisien metataitojen kehittämistä, joita tarvitaan nykypäivän työyhteisöissä. Yksilön sisäinen motivaatio ja aktiivisuus ovat siten perusta yritystoiminnan ja innovaatioiden kehittämiseen ja kansalaisyhteiskunnan toimintaan ja vapaaehtoistoimintaan. Martela ja Jarenko (2014) esittävätkin, että erilaisia kansalaisosallistumisen muotoja tulisi lähestyä kansalaisten omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden kautta. Oikeilla toimenpiteillä voitaisiin lisätä yksilöiden halua ja motivaatiota erilaisiin aktiivista kansalaisuutta vaativiin toimenpiteisiin. He ehdottavat myös, että kansalaisten sisäistä motivaatiota kehittämällä voidaan saavuttaa sellaisia tavoitteita, joita voidaan pitää kansainvälisesti esimerkkinä siitä, miten yksilöiden luontainen innostus voidaan kanavoida tuottavaksi toiminnaksi. Tämä näkökulma yhdessä yrittäjyyskasvatuksen yleisten tavoitteiden kanssa rakentaa kytköksen yrittäjyyskasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuden välille.

Yhteiskunnallinen yritystoiminta on kasvamassa Euroopassa. Yhteiskunnalliset yritykset keskittyvät erilaisten yhteiskunnallisten tai yhteisöllisten tavoitteiden toteuttamiseen, ja siten ne

kytkeytyvät aktiiviseen kansalaisuuteen. Pääasiassa toiminta painottuu EU-maissa koulutukseen, kuntoutukseen, erilaisiin työelämään integrointiin liittyviin ja muihin henkilökohtaisiin palveluihin. Esimerkkinä yhteiskunnallisen yrityksen yhteiskuntavastuullisesta tehtävästä mainitaan taantuvien alueiden ja paikallisyhteisöjen kehittäminen, ympäristöön liittyvät kysymykset sekä kehitysmaiden kanssa tehtävän kaupan vastuullisuus. (TEM 2010.)

Työelämämme ja koko yhteiskuntamme kehittyminen vaatii aktiivisia kansalaisia. Aktiivisen kansalaisen tärkeitä ominaisuuksia ovat luovuus ja innovatiivisuus, motivaatio ja sitoutuminen. (esim. OKM/Osaava ja luova Suomi -raportti 2010.) Samat käsitteet esiintyvät myös yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita esittäessä. Aktiivisen kansalaisuuden ja yrittäjyyden hengen omaavat yksilöt haluavat kehittää itseään, omaa ammattitaitoaan ja osaamistaan ja tunnistaa vapautensa ja vastuunsa. Yrittäjyys, kuten aktiivinen kansalaisuus, on ennen kaikkea asennetta.

Aktiivinen kansalainen osaa ja haluaa toimia verkostossa ja erilaisissa yhteisöissä. Vastoin perinteistä ajattelutapaa, jossa yrittäjyys yhdistetään itsenäisyyteen, nähdään yhteisöllisyyden hyödyntävän yrittäjyyttä. Yhteisöllisyys voi ilmetä klustereissa ja erilaisissa verkostoissa. Klusterit ja verkostot mahdollistavat tiedon jakamisen. Verkostot siis auttavat yrittäjyyttä ja muuttavat yrittäjyyden luonnetta Euroopan alueella. Dana (2006) esittää tulevaisuuden yrittäjyyttä kuvastavaksi trendiksi symbioottisen yrittäjyyden, joka näyttää tarjoavan yhden mallin eurooppalaisille yrityksille tänä päivänä. Yritysten tulee kiinnittää erityistä huomiota kykyyn verkostoitua, koska se on merkittävä kilpailuetu muiden perinteisten etujen rinnalla. Siksi verkostoissa tapahtuva yrittäjyyskasvatus antaa myös opiskelijoille eväitä kehittyä tulevaisuuden menestyjiksi työelämässä.

1.2 Ammattikorkeakoulu yrittäjyyskasvatuksen toteuttajana

Ammattikorkeakoulutasoinen koulutus ja ammatillinen toisen asteen koulutus ovat keskeisiä toimijoita yrittäjyyskasvatuksen toteuttajana. Ammattikorkeakoulut rakennettiin 1990-luvun kestäneen uudistusprosessin aikana tavoitteena rakentaa uusi ammatillisesti suuntautunut korkeakoulujärjestelmä tiedeyliopistojen rinnalle, koska työelämän haasteet olivat moninaistuneet ja osaamistarpeet muuttuneet. Ammattikorkeakoulujen perustana olivat aikaisemmat ammatilliset, lähinnä opistoasteen ammatillista koulutusta tarjoavat oppilaitokset. (Kuvaja, Saurio & Kortelainen 2005, 28.) Nuorena toimijana suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on ammattikorkeakoulu löytänyt paikkansa erilaisiin ammatillisiin tarpeisiin vastaavana korkeakoulutasoisen opetuksen tarjoajana ja sovelta-vaan tutkimus- ja kehitystoimintaan keskittyvänä alueen elinkeinon kehittäjänä (OKM 2014). Monialaisten ammattikorkeakoulujen toimintaan luontevasti kuuluu ottaa vastuuta toiminta-alueensa elinkeinotoiminnan kehittymisestä ja myös yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisesta. Näitä pyrkimyksiä tukee myös uusi ammattikorkeakoululaki.

TEM:n (2009) julkaisemassa Suomen innovaatiojärjestelmän kansainvälisessä arvioinnissa todetaan, että ammattikorkeakoulut ovat alueellisen innovaatiojärjestelmän keskeisiä toimijoita. Arvioinnissa todetaan, että ammattikorkeakoulut toimivat taloudellisina ja tehokkaina asiantuntijoiden kouluttajina sekä toimivat alueensa yritystoiminnan ja julkisen sektorin palvelutoiminnan tukijoina ja kehittäjinä. Myös ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (Arene ry) on laatinut ammattikorkeakoulujen yrittäjyyden kehittämistä koskevan strategian. Se pitää sisällään myös suositukset, joiden tavoitteena on vahvistaa ammattikorkeakoulujen roolia yrittäjyyden edistäjänä. Siten se vahvistaa ammattikorkeakoulujen roolia toimia myös alueensa yrittäjyyskasvatuksen toteuttajana, joskin sen toteuttaminen jää kunkin ammattikorkeakoulun omalle vastuulle. (Arene 2011.)

Uusi ammattikorkeakoululaki, joka astui voimaan 1.1.2015, muuttaa ammattikorkeakoulujen rahoitus pohjaa huomioiden aikaisempaa vahvemmin toiminnan laatua, vaikuttavuutta ja laajuutta. Laissa edellytetään, että ammattikorkeakoulutuksen on oltava työelämälähtöistä ja aluekehitystä tukevaa. Lakiuudistuksen tavoitteena on ”ammattikorkeakoulu, joka on kansainvälisesti arvostettu, itsenäinen ja vastuullinen osaajien kouluttaja, alueellisen kilpailukyvyn rakentaja, työelämän uudistaja ja innovaatioiden kehittäjä”. (OKM 2014.)

Tämän tutkimuksen liitteenä esitettyjen artikkelien tutkimus on kohdistunut Savonia-ammattikorkeakoulun opiskelijoihin. Savonia-ammattikorkeakoulu on yksi Suomen suurimmista ja monialaisimmista ammattikorkeakouluista. Varsinaisia yrittäjyyskasvatuksen aihealueita sisältäviä opintoja on eniten liiketaloudellisesti suuntautuneissa koulutusohjelmissa, kuten liiketalouden ja matkailu- ja ravitsemisalojen koulutuksissa. (Savonia 2015.) Vaikka tutkimuksessa esitetyt asiat ovat yleistettävissä ja sovellettavissa mille tahansa koulutusasteelle, antaa lähempi aineistojen tarkastelu erityisen kontribuution ammattikorkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksen tavoitteena on 1) laajentaa yrittäjyyskasvatukseen liittyvää keskustelua 2) rakentaa tietopohjaa yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseksi, 3) kuvata osallisena toimivien eri osapuolten roolia oppimisverkoston rakentumisessa.

Erityisesti yhteenveto-osa tuo uusia näkökulmia yrittäjyyskasvatukseen liittyvään keskusteluun ja laajentaa aihealueeseen liittyvää keskustelua osaksi aktiivista kansalaisuutta ja sosiaalipedagogista ajattelua. Liitteenä olevat artikkelit lähestyvät yrittäjyyskasvatusta eri näkökulmista ja antavat mahdollisuuden empiiristen aineistojen tukemana tarkastella yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tekijöitä sekä oppijoiden että oppimisverkoston näkökulmasta. Osallisuus on keskeinen kytkös oppimisverkoston rakentumisessa. Tutkimus lisää myös ymmärrystä siitä, miten yrittäjyyskasvatusta voidaan lähestyä eri menetelmin ja rakentaa monitieteistä teoreettista viitekehystä.

1.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja arviointi

Tutkimuseettiset kysymykset ovat olleet laajan keskustelun aiheena viime vuosina muun muassa tiedon nopean sähköistymisen vuoksi. Silloin tutkimuseettinen keskustelu painottuu olemassa olevan tiedon väärinkäyttöön. Kuitenkin tutkimusetiikka kattaa myös laajempien moraalisten kysymysten pohtimista. Normatiivinen etiikka keskittyy tarkastelemaan oikeita ja noudatettavia pelisääntöjä tutkimuksen tekemiselle (Israel & Hay 2006, 12). Siksi tutkimusetiikan tarkastelussa luontevin ja käytännönläheisin lähestymistapa on normatiivinen (Kuula 2006, 22). Mikäli tieteen etiikkaan liittyvä yleisesti hyväksytty normi on ristiriidassa tutkimuskäytännön tai tutkimuksen toteuttamisen ja sen raportoinnin kanssa, syntyy tutkimusetiikkaan liittyvä ongelma. Näiden ongelmien ratkomiseen, korjaamiseen ja ennaltaehkäisemiseen ovat eri tiedeyhteisöt pyrkineet löytämään hyviä käytäntöjä ja ratkaisumalleja. Myös lainsäädäntö asettaa tiettyjä rajoja tutkimusetiikan soveltamiselle.

Merton esitti jo vuonna 1949 tieteen harjoittamisen eetoksen kulmakiviksi universalismin, pyyteettömyyden ja järjestelmällisen epäilyn. Universalismilla tarkoitetaan sitä, että tulokset tulkitaan yleispätevien normien mukaisesti, eikä siihen vaikuta mitkään uskonnolliset tai kansalliset suuntaukset. Kommunismin lähtökohtana on se, että tieto on yhteistä ja avointa, jolloin tutkijat kumuloivat julkaistua tietoa ja pohjaavat työnsä aiempiin tutkimustuloksiin. Pyyteettömyys tietees- sä on uuden tieteellisen tiedon etsimistä ja tuottamista ilman oman edun tavoittelua. Järjestelmällinen epäily käytännössä tarkoittaa tulosten esittämiseen tarvittavan riittävän aineiston hankintaa ja myös tulosten esittämistä julkisesti tiedeyhteisön tarkasteltavaksi. (Kuula 2006, 25 - 26)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2016) on normatiivisen tutkimuseetiikan näkökulmasta laatinut ohjeita hyvän tieteellisen käytännön soveltamisesta tutkimustyöhön. Kyseisen ohjeistuksen mukaan keskeisinä lähtökohtina tutkimuksen tekemisessä ovat rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus ja avoimuus. Tutkimuksessa tulee noudattaa eettisesti kestäviä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia menetelmiä ja toimintatapoja. Tutkijan tulee ottaa muiden tutkijoiden työ huomioon ja antaa niille kuuluva arvo ja merkitys.

Erilaisissa tutkimusasetelmissa ja konteksteissa saavat tutkimuseetiikkaan liittyvät kysymykset erilaisen painoarvon. Eettiset kysymykset painottuvat eri tavalla päämäärän ja ongelman valinnan, aineiston keräämisen, tulosten julkaisemisen tai soveltamisen yhteydessä. Päämäärän ja tutkimuskysymysten asettelun yhteydessä on syytä pohtia, mitä mahdollinen kohderyhmä odottaa tutkimukselta ja miten tieto on sovellettavissa ja hyödynnettävissä. Aineiston keräämisessä painottuu tutkijan menetelmällinen osaaminen ja tulosten oikea analyysi ja tulkinta.

Tulosten soveltamisen hyödyt ovat luonnontieteissä keskeisempiä kuin ihmistieteissä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on harvoin tarvetta pohtia, kenellä on oikeus käyttää tuotettua, uutta tietoa. Paremminkin ongelmaksi muodostuu se, että tieto jää sen runsauden vuoksi hyödyntämättä. Useissa yhteyksissä on keskusteltu siitä, miten tietoa voitaisiin tiivistää ja jakaa siinä muodossa, että asiasta kiinnostuneet voisivat helposti hyödyntää tuotettua tietoa. Tässä tutkimuksessa toteutunee se, että tieto ei tavoita mahdollisia kohderyhmiä.

Tutkimuseettiset kysymykset koskettavat tutkimukseen liittyviä eri osapuolia, kuten tutkijoita, informantteja, organisaatioiden ja sidosryhmien edustajia. Tässä yhteydessä tämän tutkimuksen normatiivisia eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa on keskeistä tutkijan toiminta.

Tutkimuksen kohteena ja kontekstina oli Savonia-ammattikorkeakoulun yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Lupa ja tarve tutkimuksen tekemiseen tulivat kohdeorganisaatiolta. Yrittäjyyskasvatus oli noussut keskeiseksi kehittämisen kohteeksi, mutta tietoa ja malleja sen toteuttamiseksi oli vähän. Siksi tutkimus oli hyödyllinen kohdeorganisaatiolle, mutta myös laajemmin eri koulutusorganisaatioille. Edellä esitetty tutkimuksen tavoitteet vastaavat hyvin tähän vaateeseen.

Tutkimuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta koko prosessin aikana alkaen tutkimustyöstä tulosten tallentamiseen ja esittämiseen. Tutkimus on raportoitu käyttäen hyvän tieteellisen kirjoittamistavan mukaisia käytäntöjä. Osatutkimuksien tulokset ovat olleet jo aiemmin eri tahojen hyödynnettävänä. (ks esim. Kakkonen 2012) Eri osatutkimukset on toteutettu, analysoitu ja raportoitu huolellisesti noudattaen eri menetelmien käyttöön kuuluvia tutkimuskäytäntöjä asiantuntevasti. Vertaisarvioinnin kautta kaikki artikkelit ovat käyneet läpi tiedeyhteisön arvioinnin ja ne on julkaistu eri foorumeilla. Tämä on vaahtunut eri julkaisutahoilta luvan julkaista jo aiemmin muussa yhteydessä julkaistut artikkelit osana opinnäytettä. Lisäksi artikkelien aineistoja on esitetty eri tieteellisissä konferensseissa jalkauttaen tulokset aiheen parissa toimivien tutkijoiden keskusteltavaksi.

Tämän tutkimuksen eri osa-artikkelien päämäärän asettaminen ei tutkimuksen kannalta ole ongelmallinen, joskin opinnäytteen kannalta se on haasteellinen. Alun perin osatutkimuksia tehtiin kohdeyhteisön tarpeita ajatellen. Tutkija toimi aktiivisesti yrittäjyyskasvatuksen tiedeyhteisössä ja sitä kautta nousi luonnollisesti tarve myös julkaista tutkimustuloksia. Opinnäytteen näkökulmasta kokonaisuuden muodostaminen on ollut haasteellista eri tarpeita varten tehdyistä osatutkimuksista. Siksi tieteellisen opinnäytteen näkökulmasta hajaantuneisuus vaikuttaa työn kokonaisuuteen. Myös

osittainen päällekkäisyys teoreettisen taustoituksen kanssa on luonnollista, koska kirjoittaja on artikkelia kirjoittaessaan kohdistanut tekstinsä eri kohdeyleisölle. Tämä on yleistä tutkijan toimiessa samalla tutkimusalueella ja rakentaessa viitekehýksensä osittain saman teoriaan nojautuen. Tässä tutkimuksessa tämä päällekkäisyys tulee esille erityisesti artikkelissa 1 ja 3.

Tutkimuksessa näkyy selvästi myös tutkimuksen tekemisen pitkä ajanjakso. Toisaalta se lisää eri artikkelien nivomisen haastetta yhdeksi kokonaisuudeksi, koska artikkelit on tehty eri aineistolla ja eri tutkimuskysymyksiin perustuen. Toisaalta se kertoo myös yrittäjäyyskasvatukseen liittyvästä diskurssin kehittymisestä tutkimuksen toteuttamisen aikana ja tutkijan kykyä seurata aihealueen kehittymistä ja tuoda keskusteluun mukaan uusia näkökulmia.

Tutkimus on tehty kokonaan tutkijan toimesta ja ne on julkaistu yksin, jolloin tutkimuksessa mukana olleiden tutkijoiden osuutta ei ole tarpeen tarkastella.

1.4. Tutkimusmenetelmällinen tarkastelu

Kasvatustieteistä puhutaan usein monikossa, joka kuvastaa hyvin tieteenalan moninaisuutta ja hajanaisuutta. Kasvatustieteet kohdistuvat usean eri kasvatukseen liittyvän ilmiön tarkasteluun, ja ne ovat saaneet sisältöjä ja painotuksia muista tieteenaloista. Kasvatukseen liittyvän tutkimuksen perustehtävänä on tieteellisiä menetelmiä käyttämällä hankkia tietoa, joka lisää ymmärrystämme siitä, millaisia ilmiöitä kasvatusta, koulutus, kasvu ja oppiminen ovat. Kasvatustieteet sijoitetaan yhteiskuntatieteiden, käyttäytymistieteiden ja ihmistieteiden yhteyteen, niiden välimaastoon tai alatieteenksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2005, 11, 45) Ahonen (2000) kasvatustieteen historiaa ja kehittymistä kuvaavassa artikkelissaan esittää, että viime vuosikymmeninä kasvatustieteelle on asetettu vaatimuksia tieteen sovellettavuudesta. Sen myötä laadullisten menetelmien käyttö on lisääntynyt.

Vaikka kasvatustiede sijoittuu monen tieteenalan alle, on monilla muilla tieteenaloilla myös kasvatukseen liittyvää tutkimusta laajentaen ja rikastaen kasvatustieteiden tutkimuksen kenttää ja saaden metodologisia vaikutteita muilta tieteenaloilta. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä (2005) esittävätkin, että kasvatustieteen parissa on metodologinen diversiteetti lisääntynyt ja yhdisteltyjen tutkimusotteiden (mixed-methods, combined research designs) käyttö ja myös valmius niiden käyttöön on lisääntynyt kasvatustieteellisiä ilmiöitä tarkastelevien tutkijoiden parissa. Konstruktivismi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa muuttaa ontologista uskomusta todellisuudesta, minkä mukaan todellisuus rakentuu ihmisille eri tavoin riippuen aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista (Heikkinen ym. 2005). Menetelmällinen triangulaatio ja konstruktivistiset lähestymistavat ovat saaneet jalansijaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa samaan aikaan, kun konstruktivismi on jalkautunut myös oppimiskäsityksien pariin.

Tutkija joutuu tai saa tehdä työssään monia valintoja. Yksi merkittävimpiä lienevät metodologiset valinnat, joita tutkija joutuu esittämään perustellessaan valintojaan. Kyrö (2003, 14) onkin korostanut tutkijan perustelujen tärkeyttä suhteessa tutkimukseen ja uuden tiedon tuottamiseen. Tutkijan työtä ei helpota se, että tieteellisen tutkimukseen liittyvien käsitteiden kirjavuus sekä ristikkäinen ja erisisältöinen käyttö hämmentää varsinkin aloittelevia tutkijoita. Esimerkiksi tutkimusasetelma, tutkimusstrategia ja tutkimusote saavat useita merkityksiä ja alan oppikirjat antavat niille erilaisia selityksiä eikä kokonaiskäsitystä ole helppo muodostaa. Kansanen (2004) on myös todennut, että ihmistieteisiin lukeutuville tutkimuksille on tyypillistä teorioiden ja menetelmien kirjavuus. Perusteluista huolimatta tutkimus on aina tutkijan konstruoima tarina, joka voidaan rakentaa kovin monella tavalla (Eskola 2003).

Tutkimusprosessin käynnistymisen pohjana on kohteena olevan ilmiön määrittely, joka luo pohjaa koko tutkimusprosessille. Se kertoo, mille tieteenalalle tutkimus sijoittuu ja ohjaa tekemään tieteenfilosofisia ratkaisuja sekä metodologisia ja menetelmällisiä valintoja. Tämän tutkimuksen ilmiönä tarkastellaan yrittäjäyyskasvatusta, joka sisältää taustoitusta yrittäjäyteen ja kasvatukseen liittyvästä tieteellisestä keskustelusta. Se siis saa lähtökohtaisesti aseman tieteidenvälisenä ilmiönä. Tieteidenvälisissä (interdisciplinarity) tutkimuksissa oletetaan tutkimuksen yhdistävän eri tieteenaloja, rikkovan niiden rajoja ja tuovan uutta tietoa niiden välisille alueille (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 65). Ihmistieteisiin sijoittuvan ilmiön tutkimuksella pyritään enemmänkin ymmärtämään ilmiötä kuin selittämään sitä, mikä on usein luonnontieteisiin perustuvan tutkimuksen lähtökohta (Tuomi & Sarajarvi 2002, 31). Rinne ym. (2005, 46) mukaan myös yhteiskuntatieteellisesti suuntautunut kasvatustiede on humanistisesti suuntautunutta. Usein pyrkimyksenä on ymmärtää toimijoiden ja rakenteiden välisiä suhteita kuten tässäkin tutkimuksessa on. Yrittäjäyys ja yrittäjäyyskasvatus sijoittuvat siis yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen tieteenalan välimaastoon.

Koska tämän tutkimuksen artikkelit ovat kohdistuneet yhden ilmiön eri puolien tarkasteluun yhdessä tutkimusympäristössä, voidaan ajatella, että on kysymys tapaustutkimuksesta (case study). Yin (2009, 4) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tarkastellaan tiettyä toimintaa luonnollisessa ympäristössä. Sitä voidaan käyttää monenlaisissa tilanteissa tarkasteltaessa yksittäisiä ihmisiä ja ryhmiä. Tapaustutkimus on enemmänkin tutkimusstrategia tai tutkimusote kuin metodi, ja sen avulla voidaan lähestyä yhtä tai useampaa (multiple case study) kohdetta tai ilmiötä keräten tutkimusaineistoa monenlaisin menetelmin. Tapaustutkimus on hyödyllinen haluttaessa hyvää taustatietoa tai kuvattaessa tiettyä ilmiötä. Staken (1995, 38) mukaan tapaustutkimus on menetelmä, joka keskittyy ihmisen kokemuksen ymmärtämiseen.

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää hyväksi monenlaisia menetelmiä ja monipuolista aineistoa sitomatta tutkijaa kvantitatiiviseen tai kvalitatiiviseen koulukuntaan, vaikka yleisemmin tapaustutkimus yhdistetään laadulliseen tutkimukseen (Kansanen 2004)). Monimenetelmällisyys johtaa keskusteluun menetelmä- ja aineistotriangulaatiosta, jonka tarkoituksena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Anttila 2005, 469), jolloin se eri lähestymistapojen myötä myös rikastaa tutkimusilmiön tarkastelua.

Tämä eri tutkimusartikkeleista koostuva kokonaisuus täyttää tapaustutkimukselle esitetyt piirteet. Tutkimus kohdistuu ryhmään ihmisiä, joilla on jokin rooli yrittäjäyyskasvatuksen toteuttamisessa. Koska kysymys on käytännöllisestä tiedonintressistä, antaa tämä tapaustutkimus uutta, käytännönläheistä tietoa yrittäjäyyskasvatusta toteuttaville tahoille.

Tutkimuksessa esitetyt artikkelien menetelmälliset ratkaisut ja niiden aineistot ovat moninaisia ja kuvaavat sinällään ilmiöön liittyvän tutkimuksen moni-ilmeisyyttä ja sopivat tapaustutkimukselliseen ajatteluun. Toisaalta se antaa myös näytön kirjoittajan menetelmällisestä osaamisesta kuten opinnäytteen luonteeseen kuuluukin. Samalla erilaiset aineistot ja näkökulmat antavat mahdollisuuden tutkijalle konstruoida kohdelmiöstä oma kuva. Anttilan (2005, 23) mukaan jonkin ilmiön tulkinta ja sen yhteydet juuri muodostuvat tutkijan aikaisemman tiedon, kokemuksen, lähdeteosten ja saadun empirian pohjalta.

Käsiteltävän ilmiön ja tutkimusotteen lisäksi valintoihin ovat vaikuttaneet tarkasteltavan ilmiön lisäksi kohderyhmä ja tutkimuskonteksti. Myös käytettävissä oleva aika ja taloudelliset seikat ohjaavat valintoja. Ensimmäinen artikkeli on käsiteanalyttinen tarkastelu, jota on kutsuttu myös

kirjoituspöytätyö tutkimukseksi sen teoreettisiin lähteisiin pohjautuvan työskentelytavan vuoksi. Käsitemallitutkimus on usein käytetty menetelmä jonkin ilmiön teoreettiseen tarkasteluun ja se on muille menetelmille rinnakkainen ja päällekkäinen (Takala & Lämsä 2001). Sen avulla voidaan syventää esiymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja konstruoida tutkimuksen viitekehystä.

Artikkelin käsitteellinen tarkastelu on konstruktio, joka kuvaa teoreettisesti yrittäjyyskasvatusta toteuttavan oppimisverkoston sosiaalista oppimisympäristöä ja yhdistää sen sosiaalisen pääoman käsitteeseen. Sen tavoitteena on käsitteanalyysin kautta mallintaa sosiaalisen pääoman muotoutumista ja kuvata, miten se rakentuu yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen ympäristö nähdään sosiaalisena oppimisympäristönä, jonka osallisia ovat opiskelijat, opettajat ja yritysten edustajat. Artikkelin pyrkii ottamaan käsitteellisesti haltuun keskeisiä sosiaalisen pääoman muodostumiseen liittyviä tekijöitä ja esittää mallin sosiaalisen pääoman muotoutumisesta yrittäjyyskasvatuksellisessa verkostossa. Kysymys on pragmaattisesta lähestymistavasta, jossa käsitteet ja ilmiö asetetaan kontekstiinsa. Käsitteiden merkitys syntyy niiden soveltamisessa tutkimusympäristöön. Käsitteiden avulla tutkija osoittaa tutkijapotentialiaan ja lukeneisuuttaan. Uusitalon (1995) mielestä käsitteiden teoreettinen määritelmä tulisi mahdollisimman hyvin kytkeytyä reaali maailmaan ja mahdollistaa siten käsitteiden operationaalistamisen.

Survey- eli kyselytutkimusta (artikkelit 2 ja 4) pidetään tyypillisesti määrällisenä menetelmänä, mutta se voidaan toteuttaa myös osittain laadullisena. Laadullisen menetelmän piirteitä se saa, jos se sisältää myös avoimia vastauksia, jolloin aineisto on numeraalisen aineiston lisäksi myös sanallista. Jos analyysi ei aineiston pienuuden vuoksi voi ylittää määrällisen tutkimuksen analyysin menetelmiin vaan lähestyy laadullisen aineiston kvantifiointia, voidaan puhua mieluummin laadullisesta analyysistä.

Survey-aineistot voidaan kerätä joko siten, että informantti itsenäisesti vastaa kyselyyn sähköisesti, paperilomakkeena tai haastatteluna joko puhelimitse tai kasvokkain (Fowler 2002, 117). Tämän tutkimuksen artikkelissa on käytetty molempia tapoja kerätä aineistoa. Informoituna kyselyyn voidaan pitää sellaista menetelmää, jossa tutkija on itse paikalla vastaustilanteessa, mutta informantit vastaavat itsenäisesti lomakekyselyyn.

Artikkelissa 2 toteutettiin informoitu lomakekysely (n=285). Kyselyn avulla oli tarkoitus saada selville, millaisia ovat opiskelijoiden ajatukset yrittäjyydestä ja yrittäjistä ja ovatko he kiinnostuneita yrittäjyydestä ja yrittäjyysopinnoista. Koska haluttiin kerätä aineisto, jonka otoskoko on suuri, lomakekysely oli sopivin vaihtoehto huomioiden kokonaistaloudellisuus. Vastauksien saanti varmistettiin siten, että tutkija oli paikalla silloin, kun informantit vastasivat kyselyyn ja antoi informaatiota kysymyksiin tarvittaessa. Tulokset ovat osa tapaustutkimuksen kokonaistavoitetta.

Artikkelissa 3 on kysymys laadullisesta tutkimusotteesta ja aineistona on käytetty opiskelijoiden kirjoittamia narratiiveja. Laadullinen tutkimus on tapa lähestyä tutkimusilmiötä, jossa aineisto muodostuu puhutun tai kirjoitetun tekstin keräämisestä ja sen analysoinnista (Stake 1995, 47 - 48). Laadullisen tutkimuksen puolesta puhujat pitävät saatua aineistoa rikkaampana, minkä avulla voidaan ymmärtää ilmiötä syvällisemmin (Eskola & Suoranta 2001, 13).

Narratiivisessa eli kerronnallisessa lähestymistavassa narratiivit ovat tutkimusaineistoa, joka muodostuu ihmisten kertomuksista, missä he kuvaavat kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä (Anttila 2005, 226). Kerronnallinen tutkimus on saanut viime vuosikymmeninä myös suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa jalan sijaa (Syrjälä 2005). Tutkimusaineistona kertomukset antavat tutkijalle mahdollisuuden nähdä, miten kertojat painottavat asioita, tapahtumia ja toimintoja

elämässään ilman, että tutkija pystyy ohjaamaan aineiston sisältöä. Osatutkimuksen tavoitteena on kartoittaa yrittäjyys-käsitteen sisältöä opiskelijoiden keskuudessa ja kuvata, miten he näkevät yrittäjyyden ja tuloksien pohjalta kehittävät yrittäjyyskasvatuksellisista oppimisympäristöä.

Artikkelissa 4 toteutettiin kaksi kyselyä. Opettajille kohdistettiin sähköinen lomakekysely (n= 120) ja työelämän edustajille puhelimitse tehty lomakehaastattelu (n=108). Tavoitteena oli selvittää opettajien ja työelämän näkemyksiä yhteistyöstä. Tulokset antavat viitteitä siitä, miten oppimisverkosto tulisi rakentaa huomioiden molempien osapuolten mielipiteet. Sekä opettajat että työelämä ovat opiskelijoiden lisäksi keskeisiä osallisia oppimisverkoston rakentumisessa. Koska informantit sijaitsevat eri puolilla Suomea, oli aineiston kerääminen muutoin ajankäytöllisesti vaikea toteuttaa. Työelämän edustajille kohdistettu kysely tehtiin puhelimitse, koska vastausprosentti sähköiseen kyselyyn olisi jäänyt aiempien kokemusten mukaan alhaiseksi.

Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen yksi keskeisimpiä tutkimusalueita on ollut oppimisympäristöt. Tässä tutkimuksessa esitetyt artikkelit käsittelevät oppimisverkostoon osallisena toimivien osapuolten näkemyksiä ja rooleja verkoston rakentumisessa. Verkosto on kollektiivinen ja vuorovaikutteinen, osaamista ja kokemuksia jakava yhteisöllinen toimintatapa, joka kumppanuusyhteistyöhön perustuen saa psyykkisiä, sosiaalisia ja fyysisiä ilmenemismuotoja. Saman ilmiön eri tarkastelunäkökulmat ja menetelmälliset ratkaisut antavat mahdollisuuden tarkastella ilmiötä moniulotteisemmin.

2 YRITTÄJYYSKASVATUS TUTKIMUSKONTEKSTINA

2.1 Yrittäjyydestä yrittäjyyskasvatukseen

Yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen liittyvää keskustelua on käyty runsaasti viime vuosikymmeninä, koska yrittäjyys on nähty kansantalouksien veturina. Sen seurauksena on lisääntynyt kiinnostus kehittää yrittäjyyskasvatuksellisia koulutusohjelmia eri koulutusasteilla ja rohkaista yksilöitä yrittäjyyteen. (Jones & Iredale 2014.)

Käsitteiden määrittely ja teoreettiskäsitteellinen tutkimus on empiirisen tutkimuksen edellytys ja lähtökohta tutkittavan ilmiön tarkastelulle. Yrittäjyyskasvatus muodostuu sanoista yrittäjyys ja kasvatus, jolloin siihen kytkeytyy liiketaloustieteellinen ja kasvatustieteellinen näkökulma asettaen painopisteen kasvatustieteelliseen diskurssiin. Kahden hajanaisen, eri tieteenaloille asettuvan käsitteen yhdistäminen ei helpota ilmiön tarkastelua ja määrittelemistä, jolloin lähtökohta ei ole tutkijoille kovin yksinkertainen ja selkeä.

Yrittäjyys (entrepreneurship) tutkimusilmiönä ulottuu jo pelkästään useiden tieteenalojen alueelle. Usein se liitetään (liike)taloustieteelliseen keskusteluun, joskin se on saanut psykologisia ja sosiologia ulottuvuuksia ja yhteyksiä myös kasvatustieteisiin. Eri tieteenalat rikastavat yrittäjyyden käsitteen tarkastelua ja antavat uusia mahdollisuuksia lähestyä yrittäjyyttä ilmiönä ja kehittää sen yhteyksiä eri tarkastelunäkökulmiin.

Yrittäjyyden tutkimuksien lähestymistavat ovat jo vuosikymmeniä kestäneen tutkimusperinteen aikana moninaistuneet ja teoreettisesti laajentuneet. Cunnigham & Lischeron (1991) esittivät jo vuosikymmeniä sitten laajan katsauksen yrittäjyyden erilaisista näkökulmista tuoden esille yrittäjyyden tutkimuksen haasteellisuuden ja toisaalta myös moninaisuuden tutkimuksen viitekehyksenä. Tämä on edelleen yrittäjyystutkijoiden haasteena, vaikka tutkijat ovat jo vuosikymmeniä pyrkineet esittämään yhdenmukaisia sisältöjä yrittäjyyteen liittyville käsitteille (Fayolle & Gailly 2008). Yrittäjyyteen liittyvien käsitteiden sisällöt vaihtelevat riippuen käsitteen esittäjästä ja tarkastelunäkökulmasta. Yrittäjyys ei ilmene samanlaisena koko maailmassa, vaan siinä esiintyy kansallisia eroja. Yrittäjyys saa vaikutuksia paikallisista sosiaalisista arvoista sekä taloudellisista ja hallinnollisista rakenteista. (Dana 2006.)

Erityisen ongelmallinen yrittäjyyden käsite on suomen kielessä, koska se sisältää ajatuksen liiketoiminnan omistamisesta ja ammatista, joskin sillä voidaan myös kuvata henkilön toimintatapaa. Englannin kielen entrepreneurship -käsite on useissa yhteyksissä enemmän laatumääre kuin suomen kielen vastaava ilmaisu. Cuevasin (1994) mukaan yrittäjyydellä on kolme ulottuvuutta: taloudellinen, tuotannollinen (manageriaalinen) ja innovatiivinen ulottuvuus (ks. myös Vesalainen 2008). Näistä innovatiivinen ulottuvuus on lähellä yrittäjyyden käsitteen luojan, Schumpeterin, esittämää yrittäjyyden sisältöä, jonka mukaan yrittäjyydessä on mukana uutuuden ja luovuuden elementti. Siten yrittäjyyden edistäminen voidaan jakaa sekä tiedollisten että taidollisten valmiuksien kehittämiseen ja toisaalta yrittäjämäisen käyttäytymisen tukemiseen.

Kasvatus (education) on käsitteenä vanha, mutta hajanainen kuten yrittäjyyskin. Kasvatuksen määritelmien runsaus ja hajanaisuus osoittaa sen ongelmallisuuden. Osa tutkijoista ymmärtää kasvatuksen laajana kaikkeen kasvattamiseen liittyvänä käsitteenä ja osa liittää sen keskusteluun, jossa pyritään kehittämään sellaisia arvokkaita pidettäviä tiloja, jotka edellyttävät tietoa ja ymmärtämistä.

Tutkijat ovat jo vuosisatoja pohtineet kasvatuksen käsitettä ja sen yhteyttä oppimiseen ja opettamiseen (Binici, Dynia & VanDerHeide 2013). Keskustelu käsitteen sisällöstä jatkuu ja kasvatuksen sisältöä tarkastellaan laajasti yhä moninaistuvammassa maailmassa (Shaffer 2013).

Kasvatustieteen alle lukeutuu runsaasti eri aiheisia tutkimuksia, joskin Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2004, 59) huomauttavatkin, että kaikki kasvatukseen ja varsinkin koulutukseen suuntautuva tutkimus ei ole aina kasvatustieteellistä tutkimusta, vaan sitä voidaan toteuttaa myös muiden tieteidenalojen parissa.

Kasvatus kytketään toimintaan, jonka avulla pyritään lisäämään yksikön tietoja ja taitoja ja siten muuttamaan hänen toimintaa haluamaamme suuntaan. Kasvatuksen yhteydessä nousevat esille käsitteet koulutus ja opetus. Kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen käsitteiden koetaan yleisesti liittyvän toisiinsa ja niiden erottaminen on usein hankalaa. Kasvatuksen tehtävänä on tarjota oppijoille sellaisia oppimiskokemuksia, jotka antavat yksilöille edellytyksiä muuttaa ja kehittää yhteiskuntaa siihen suuntaan, joka nähdään kyseisessä kontekstissa tavoittelemisen arvoisena (Rinne ym. 2004, 49). Kasvatuksen tavoitteena on saada aikaan kasvatettavissa oppimista (learning). Oppiminen on siis kasvatuksen tulos. Oppiminen on käsitteenä myös hajanainen ja johtaa meitä pohtimaan oppimisteorioita, oppimisprosesseja, ja oppimisympäristöjä. Mezirov (1995) on määritellyt oppimisen prosessiksi, jossa saatu kokemus tulkitaan ohjaamaan myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Kuitenkin erilaiset teoreettiset suuntaukset ja käytännön toteutus luokkahuoneissa ovat eriäviä (Binici ym. 2013).

Kasvatuksen hajanaisuutta ja moniulotteisuutta on yritetty jäsentää jaotteleamalla kasvatustiede yleiseen kasvatustieteeseen, erityispedagogiikkaan ja aikuiskasvatustieteeseen. Yleisessä kasvatustieteessä keskitytään tarkastelemaan kasvun ja kasvatuksen ilmiöitä (kasvatuksen alue), instituutionaalisen koulutuksen ja koulunkäynnin ilmiöitä (koulutuksen alue) tai opetuksen ja oppimisen ilmiöitä (opetuksen alue). Yleisen kasvatustieteen alle voidaan lukea kasvatopsykologia, kasvatossosiologia, didaktiikka, kasvatustilfilosofia ja kasvatuksen historia. Tämä jaottelu ohjaa yliopistojen oppiainejakoa. Lisäksi on esitetty kasvatuksen tutkimuksen ja toteuttamisen eriytyneitä alalajeja, kuten varhaiskasvatus, liikuntakasvatus ja taidekasvatus. (Rinne ym. 2004, 57 - 59) Yrittäjyyskasvatus voitaneen lukea kuuluvaksi juuri tuohon kasvatuksen eriytyneeseen suuntaukseen.

Yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittelyn pohjautuessa yrittäjyyden ja kasvatuksen perustalle sen määrittely kohtaa samoja sisällöllisiä ongelmia kuin yrittäjyyden ja kasvatuksen määrittely. Lukuisat tutkijat ovat määritelleet käsitteen sisältöä eri näkökulmista ja pyrkineet kuvaamaan, mitä yrittäjyyskasvatus itse asiassa on. Keskustelu käsitteen sisällöstä on jatkunut jo vuosikymmeniä (Fayolle & Gailly 2008). Aihetta on lähestetty eri näkökulmista ja usein yrittäjyyskasvatukseen liittyvät keskustelut sisältävät ristiriitaisuuksia ja käsitteiden eriävyyttä. Käsitteiden englanninkieliset vaihtelevat ilmaisut ovat lisänneet käsitteen hajanaisuutta suomalaisessa kontekstissa. (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikävalko, Mattila & Rytölä 2010.) Termille yrittäjyyskasvatus löytyy tieteellisistä artikkelitietokannoista kolme eri käännöstä: entrepreneurship education, enterprise education ja entrepreneurial education. Termien sisältö ja käytäntö vaihtelevat ja niitä käytetään toistensa synonyymeina. (Ikonen 2006, 180 - 186.) Koska yrittäjyyskasvatukseen painottunut keskusteltu on myös kansainvälisesti laajentunut koskemaan yleisiä yrittäjämäisiä valmiuksia, se näkyy hajaannuksena ja eroina yrittäjyyskasvatukseen liittyvien käsitteiden kanssa. Jones & Iredale (2010; 2014) esittävät entrepreneurship education -käsitteen keskittyvän yritystoiminnan aloittamiseen ja enterprise education -käsite keskittyvän kykyyn ja taitoihin toimia yrittäjänä. Myös Gibb (1993) on kuvannut aiemmin käsitteiden sisältöä samoin. Useissa yhteyksissä kuitenkin entrepreneurship education -määritteeseen voidaan lukea koko yrittäjyyskasvatuksen kenttä (Kyrö ym. 2007, 17).

Yliopistot USA:ssa olivat edelläkävijöitä akateemisen yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina. Jo 1940-luvulta alkaen on olemassa esimerkkejä erilaisista toteutuksista eri yliopistoissa USA:ssa. (Klandt & Volkmann 2006). Kuitenkin dynaaminen yrittäjyyskasvatuksen kehittyminen käynnistyi vasta 1970-luvulla. Sen jälkeen yrittäjyyteen liittyvien opintojen tarjonta lisääntyi maailmanlaajuisesti nopeasti, joskin kehitys eteni eri maissa eri tahtiin. Yrittäjyyskasvatuksellisten opintojen tarjonta on jatkanut kasvuaan eri koulutusasteilla edelleen ja saanut jalansijan myös korkeakouluissa. (Fayolle, Gailly & Lassas-Clerc 2006; Klandt and Volkmann 2006; Fayolle & Gailly 2008; Jones & Iredale 2010.)

Yrittäjyyskasvatus tutkimusalueena ja oppinaineena on nuori verrattuna moniin muihin oppiaineisiin (Klandt & Volkmann 2006). Kasvatustieteellisissä julkaisuissa ilmestyneiden, yrittäjyyskasvatusta käsittelevien artikkeleiden osuus on kuitenkin lisääntynyt tasaisesti 1990-luvun alusta lähtien (Ikonen 2006). Yrittäjyyden ja kasvatuksen käsitteiden hajanaisuus vaikuttaa siihen, ettei yhteneväistä käsitystä myöskään yrittäjyyskasvatuksen käsitteen sisällölle ole pysytty konstruoimaan tutkijoiden parissa. Peltosen jo vuonna 1986 esittämä jako ulkoiseen ja sisäiseen yrittäjyyteen elää edelleen myös yrittäjyyskasvatukseen liittyvässä keskustelussa. Sen mukaan ulkoinen yrittäjyys on yritystoiminnan pyörittämistä, yrittäjänä toimimista. Sisäinen yrittäjyys (intrapreneur), josta käytetään suomenkielisissä yhteyksissä sanoja yrittävyys ja yritteliäisyys. Sitä on kuvattu myös yksilön toimintatapana työyhteisön jäsenenä (ks. myös Koiranen ja Peltonen 1995), jolloin se lähestyy työelämätaitojen käsitettä ja sisältöä. Kuitenkin kouluttajat ovat yhä lisääntyvässä määrin tiedostaneet yrittäjyyskasvatuksellisen lähestymistavan hyödyt opetuksessa ja oppimisessa (Jones & Iredale 2014).

Faylle & Gailly (2008) kuvaavat yrittäjyyskasvatusta koulutuksellisella tasolla ja esittävät mallin yrittäjyyskasvatukseen liittyvistä elementeistä. Keskiössä tulisi olla yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet, kenelle se on suunnattu ja mitkä tulisi olla kasvatuksen tulokset. Kun noihin argumentteihin perustuen päätetään, mitä yrittäjyyskasvatuksen sisältö on juuri siinä toteutuksessa ja millä menetelmillä sitä toteutetaan, syntyy yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen viitekehys. Tämä malli antaa mahdollisuuden tarkastella ja suunnitella yrittäjyyskasvatusta erilaisin tavoittein tapahtuvissa toteutuksissa. Toteutettujen yrittäjyyskasvatuksen eri ohjelmien vaikutuksia on tutkittu ja julkaistu lukuisia (esim. Faylle ym. 2006; Valerio, Parton & Robb 2014). Ohjelmien, tavoitteiden ja kasvatettavien erilaisuudesta johtuen ei voida antaa yksiselitteistä vastausta siihen, millainen olisi tuloksellisin tapa toteuttaa yrittäjyyskasvatusta.

Yrittäjyyskasvatus tulisi mieltää sekä asennekasvatuksen sisältävänä että ulkoiseen yrittäjyyteen suuntautuneena holistisena koulutuksena. Yrittäjyyskasvatus on usein kuitenkin painottunut oman yrityksen perustamiseen ja liiketoimintasuunnitelmien kehittämiseen (Jones & Iredale 2014). Useat tutkijat ovat kuitenkin samaa mieltä siitä, että yrittäjyyskasvatus sisältää ajatuksen kasvattaa yrittäjämäisesti toimivia yksilöitä kaikilla elämän aloilla, jolloin se on jopa kansalaistaito ja liittyy laajempaan elämänhallintaan. (ks. esim. Remes 2003; Gibb 2005; Faylle & Gailly 2008) Lähtökohta olisikin asettaa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet siten, että oppijat omaksuisivat yrittäjämäisen tavan toimia ja sisäistäisivät sen osaksi elämänasennettaan. Yrittäjyystutkijoiden keskuudessa yritteliäisyyteen kasvattaminen saa kuitenkin sisällöllisesti ajatuksen aktiivisista kansalaisista, jotka ohjaavat aktiivisuutensa jotenkin yritystoiminnan kehittämiseen. Ruskovaara ym. (2011) käyttää termejä yrittäjä ja yritteliäs (yrittävä), jolloin yrittäjä mielletään kytkeytyvän liiketoimintaan, mutta yritteliäisyys voidaan kytkeä myös muuhun asiayhteyteen (ks. myös Gibb 2005). Komulainen ym. (2010, 9 -10) käyttävät käsitettä yrittäjämäinä (enterprising self), jolla he viittaavat yrittäjämäiseen toimintatapaan. Heidän mukaan yrittäjämäisyys ymmärretään yksilöpsykologiseksi asenteeksi ja ominaisuudeksi, joka tulisi toteutua missä tahansa organisaatiossa, joka tarjoaa mahdollisuuksia ja näke-

myksiä hyvälle ihmiselle sekä hyvälle elämälle. Myös konstruktivistisen oppimisen ajattelun mukaan on tärkeää tukea itsenäistä ajattelua ja tekemistä (Löbler 2005).

Puhe yrittäjyyskasvatuksesta tulisikin kytkeä osaksi sekä opetuksen sisältöä että menetelmällisiä ratkaisuja. Hytti (2002) on esittänyt yrittäjyyskasvatuksen sisällöiksi kolme teemaa: yrittäjyyden ymmärtäminen, yrittäjämäisten toimintatapojen sisäistäminen ja yrittäjäksi tulemisen valmiuksien omaksuminen. Tätä jaottelua ovat käyttäneet myös Johansen & Schanke (2013) arvioidessaan yrittäjyyskasvatusta toisella asteella Norjassa. Faylle & Gailly (2008) lähestyvät yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita yliopisto-opetuksen näkökulmasta, jolloin tavoitteet tulisi jakaa myös kolmeen pääalueeseen: oppia yrittäjämäiseksi yksilöksi, oppia tulemaan yrittäjäksi ja oppia toimimaan yrittäjyyden alueella joko opettajana tai tutkijana.

Nämä teemat kuvaavat hyvin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita kussakin toteutuksessa. Yrittäjyyskasvatus voidaan siis kytkeä osaksi kansalaiskasvatusta, joka tähtää kokonaisvaltaiseen elämänhallintaan ja sen kehittämiseen (mm. Ikonen 2006; Brant & Wales 2009). Myös Seikkula-Leino (2007) pitää yrittäjyyskasvatusta kansalaiskasvatuksena, jonka avulla pyritään edistämään yksilön yrittäjämäistä käytöstä ja lisäämällä tietoa yrittäjyydestä. Tässä tutkimuksessa sanat yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus saavat holistisen sisällön ja ne kuvastavat yksilön yrittäjämäistä käyttäytymistä, yrittäjyyttä ja yritteliäisyyttä, jotka kohdistuvat joko yritystoimintaan tai tarkoittaa muuta aktiivista toimimista yhteiskunnassa.

2.2 Yrittäjyyskasvatuksesta aktiiviseen kansalaisuuteen

Viime vuosikymmeninä on yrittäjyyskasvatuksen lisäksi paljon keskusteltu kansalaisuuskasvatuksesta ja pyritty kytkemään niitä toisiinsa ja löytämään yhteisiä elementtejä (Deuchar 2004). Kansalaisuus ymmärretään usein yksilön kytkökseen tiettyyn valtioon laillisiin perustein, siis henkilöllä on jonkun maan kansalaisuus. Tämän päivän yhteiskunnassa on kuitenkin runsaasti ihmisiä, joille ei ole sen maan kansalaisuutta, jossa he asuvat. Perinteinen Marshallin (1992) esittämä kansalaisuuden teoria jakaa kansalaisuuden kolmeen eri elementtiin, joita ovat sosiaaliset, poliittiset ja kansalaisuuteen liittyvät lailliset elementit. Myös Bron (2005) jaottelee kansalaisuuden laillisiin, poliittisiin ja sosiaalisiin näkökulmiin. Kuitenkin tarkasteltaessa laajemmin kansalaisuutta eri yhteiskunnissa, tarvitaan tietämystä ja ymmärrystä kyseisen yhteiskunnan tilasta, poliittisista, laillisista ja sosiaalisista rakenteista ja yksilön mahdollisuuksista. Kansalaisuutta ei voi siten toteuttaa samanlaisena kaikkialla. (Eriksson 2010a.)

Nykyisin kansalaisuus usein mielletään yksilön jollekin yhteiskunnalle tuottamana kulttuurisena prosessina ja toiminnan aiheuttamina vaikutuksina (Eriksson 2010a). Silloin lähestytään aktiivisen kansalaisuuden käsitettä ja siihen kasvattamista. Kansalaisuuskasvatusta on jaoteltu kolmeen eri teemaan. Ensimmäisenä teemana esitetään oppiminen kansalaisuudesta, mikä sisältää kansalaisuuskasvatuksen historialliset ja kulttuuriset aspektit, yhteiskunnan rakenteiden ymmärtämisen ja kansalaisen oikeudet ja vastuut yhteiskunnassa. Toisena mainitaan oppiminen kansalaisuuden kautta, mikä sisältää käytännön kansalaisuuteen liittyviä, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä taitoja. Kolmentena teemana esitetään kansalaisuutta varten oppimisen, oppimisen tulemaan hyväksi kansalaiseksi, mikä yhdistää edellisten teemojen sisältöjä, mutta sisältää keskeisenä ajatuksena aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamisen. (Deuchar 2004; Johnston 2005.)

Johnstonin (2005) ajattelussa erotetaan kansalaisuus statuksena ja kansalaisuus käytännön toimintana. Kasvaakseen käytännön aktiiviseksi kansalaiseksi tarvitaan perustaksi tietoja ja ymmärrystä kansalaisuudesta, sen rakentumisesta ja yhteiskunnan monimuotoisuudesta. Lisäksi hän esittää, että yksilöllä tulisi olla kyky yhdistää oppiminen ja kansalaisuus sekä oppiminen ja

tietopohja kasvaakseen kohti aktiivista kansalaisuutta. Aktiivisen kansalaisuuden hän yhdistää oppimiseen ja kansalaiskasvatukseen. Aktiivinen kansalaisuus onkin tämän päivän Euroopassa ja myös Suomessa erityisen keskustelun aiheena johtuen turvapaikanhakijoiden yllättävästi lisääntyneestä määrästä. Aktiivista kansalaisuutta peräänkuulutetaan nyt entistä enemmän.

Yhteiskuntatieteilijät jakavat kansalaisuuden aktiiviseen ja passiiviseen, joista ensimmäinen on ihanneyhteiskunnan kannalta tavoiteltavaa (Bron 2005). Kansalaisuuskasvatus tähtää siihen, että yksilö kehittää kykyjään toimia aktiivisesti poliittisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Nämä kyvyt pohjautuvat yleisten kompetenssien ja taitojen ymmärrykseen ja tietämykseen. Siihen sisältyy myös ajatus luovuudesta ja yrittäjämäisestä lähestymistavasta. (Deuchar 2004.) Myös Humphreys (2011) nostaa esille Lissabonin strategiassa painotetut aktiivisen kansalaisen taidot ja kompetenssit, joita tarvitaan elämässä yleensä. Kyseinen strategian tavoitteet ovat taloudelliset ja pyrkimyksenä on nostaa Euroopan talouden kilpailukykyä, jolloin lähestytään yrittäjyyskasvatuksellisia tavoitteita.

Harju (2005) jaottelee aktiivisen kansalaisuuden kolmeen ryhmään: henkis-kulttuuriseen, toiminnalliseen ja poliittiseen kansalaisuuteen. Ensimmäisenä mainittuun kansalaisuuteen luetaan kuuluvaksi ihmisten erilaiset älylliset, sivistykselliset ja kulttuuriset aktiviteetit, joita leimaa usein henkilökoh-taisuus, yksilöllisyys ja jopa itsekkyyys. Itselle ja omalle yhteisölle tärkeät asiat ovat edistämisen keskiössä. Toiminnallinen kansalaisuus ilmenee erilaisina aktiviteetteina ja osallistumisena vaikka yhdistyksissä ja kansalaisjärjestöissä. Poliittinen kansalaisuus on aktiivisuutta poliittisessa toiminnassa ja yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa. Usein ihmisten aktiivisuutta ei voi jaotella selkeästi kuuluvaksi tiettyyn luokkaan vaan aktiivisuus ilmenee eri tavoin ja ne sekoittuvat keskenään. Käytännössä aktiivinen kansalainen on aktiivinen useilla alueilla samanaikaisesti.

Kasvattaminen aktiiviseen kansalaisuuteen ja aktiivisuuden omaksuminen osaksi yksilön elämää on monitahoinen ja loppumaton prosessi, jonka pitäisi alkaa jo varhaisessa lapsuudessa ja jatkua koko ihmisen eliniän. Aktiiviseksi kansalaiseksi ei synnytä, vaan se luodaan sosialisointiprosessissa. (Keser, Akar & Yildirim 2011.) Yksilöiden henkilökohtainen panos ja sitoutuminen tärkeäksi kokemansa asian hyväksi tehtyyn työhön ovat keskeisiä tekijöitä. Laitisen ja Nurmen (2003, 125) tutkimukseen perustuen kodin ja varhaissozialisaation vaikutus on tärkeä aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa. Myös yrittäjyyteen kasvamisessa on perheellä todettu olevan merkitystä (Lassila 2005).

Drexler & Garcelon (2005) ovat esittäneet strategioita aktiivisen kansalaisuuden kehittämiseksi. He lähestyvät aihetta yksilön kasvamisen kautta ja kytkevät aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamisen yksilön omien taitojen kehittämiseksi. Tällaisia taitoja ovat muun muassa kyky kriittiseen ajatteluun ja ongelman ratkaisuun, taito johtaa resursseja ja projekteja sekä kommunikointi- ja tiimityötaidot. Harju (2005) tiivistää aktiivisen kansalaisuuteen kasvattamisen ja opettamisen kolmeen osa-alueeseen: 1) perustana olevien tietojen ja taitojen opettamiseen, 2) tietojen jäsentämiseen ja sisäistämiseen sekä taitojen harjaannuttamiseen oppijoiden vuoropuhelun avulla, 3) toimimiseen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen eri konteksteissa. Sen mukaan jokaiselle tasolle pitäisi kehittää omat didaktiset menetelmät, materiaalit ja oppimisympäristöt. Harju (2004) ryhmittelee aktiivisen kansalaisuuden ydinpätevyyksiksi tiedot, taidot, arvot ja asenteet, jotka ovat myös yrittäjyyteen kytkeytyviä pätevyyskäsitteitä. Perustaidot ovat samoja taitoja, joita tarvitaan elämässä ylipäättään: vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ja kyky kriittiseen ajatteluun.

Aktiivisella kansalaisella on toimintaa vahvistavia arvoja ja asenteita. Hän on kiinnostunut ympäröivän yhteiskunnan ja myös oman yhteisönsä asioista ja arvottaa niitä yhteisön tavoitteita tukevalla tavalla. Laitinen ja Nurmi (2003; 2002) ovat myös todenneet, että aktiivista kansalaisuutta ei opita

ilman käytännön kosketusta opittavaan. Oppiminen tapahtuu käytännön aktiviteettien kautta ja sisältää jatkuvan elinikäisen oppimisen elementin, koska toimintaympäristön muutoksissa tarvitsemme jatkuvaa aktiivisuutta ajankohtaisen tiedon omaksumisessa. Sama ajattelu koskee myös yrittäjäyyskasvatusta ja puoltaa yrittäjäyyskasvatuksellisen verkoston toiminnan tärkeyttä ja verkoston toimijoiden osallisuutta.

Yhteys yrittäjäyyskasvatuksen ja kansalaisuuskasvatuksen välillä on ilmeinen ja on mahdollista olettaa, että toinen johtaa toiseen. Selkeän yhteyden ymmärtäminen on riippuvainen siitä, miten eri yrittäjäyyskasvatusta harjoittavat tahot määrittelevät yrittäjäyyskasvatuksen ja yhteydet kansalaiskasvatukseen. (Deutchar 2005.) Rytkölä, Kesler ja Karhuviita (2011) yhdistävät yrittäjäyyskasvatuksen kansalaiskasvatukseen, jolla on yhteys aktiiviseen kansalaisuuteen. Se johtaa tutkijat käsitteiden pariin, joilla ei ole yhteiseurooppalaista määritelmää, kuten Ahokas (2010) toteaa EPACE-hankkeen raportissaan. Kansalaiskasvatuksen tavoitteet ovat vaikeita määrittellä, koska ne ovat vahvasti sidoksissa yksilön omiin tavoitteisiin sekä ovat yhteiskunnasta ja sen kulloisestakin tilasta riippuvaisia. Lähtökohtana pidetään sitä, että yksilön kansalaisuus toteutuu toimintana yhteiskunnassa ja kansalaisuuskasvatus tähtää yksilön yhteiskunnallisten toimintavalmiuksien kehittymiseen, mikä pitää sisällään taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset tasot. (Rytkölä ym. 2011.)

Brant ja Wales (2009) kytkevät myös yrittäjäyyskasvatuksen kansalaiskasvatukseen ja yhdistävät sen yksilön yhteiskunnalliseen toimintaan. Heidän mukaansa yrittäjäyys sisältää tietoja ja taitoja, jotka ovat osa yksilön osallistumista, vaikuttamista ja vastuullisuutta osana yhteiskuntaa. He myös korostavat yrittäjämäisten taitojen vaikuttavan yhteisön yrittäjämäisiin ominaisuuksiin. Silloin yrittäjämäinen yhteisön toiminta saa yritteliäisyydestä tuttuja piirteitä, kuten luovuus, ongelmanratkaisutaidot, joustavuus ja vastuullisuus. Tällöin yrittäjämäinen toimintatapa kohdistuu yhteisöön, ei oman toiminnan kehittämiseen. Annette (2010) esittää myös, että aktiivisen kansalaisuuden tukeminen edesauttaa yksilöä omaksumaan aktiivisen, elinikäisen oppimisen osaksi elämänsä sisältöä. Yrittäjäyteen kuuluu jatkuva itsensä kehittäminen.

Hoskins ja Crick (2008) ovat esittäneet aktiivisen kansalaisuuden kompetenssien (civic competencies) muodostuvan yhdistelmästä tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja. Näitä yksilö tarvitsee toimiakseen yhteiskunnassa ja jokapäiväisessä elämässään. Hoskins ja Crick (2008) nostavat esittämiinsä kompetensseihin mukaan henkilön identiteetin vahvistamisen, jota myös Hägg (2009) käsittelee omassa tarkastelussaan. Identiteetin he jakavat henkilökohtaiseen, alueelliseen, kansalliseen ja globaaliin tasoon. Häggin (2009) kokoama identiteettirajaus painottuu henkilökohtaiseen identiteettiin. Yrittäjäyden asenteen omaksuminen ja sen sisäistäminen edellyttää yksilössä yrittäjäidentiteetin kehittymistä. Se on monimutkainen prosessi, jota on tutkittu vähän. Hägg on käsitellyt aihetta liittyen yrittäjäyysvalmennukseen ja esittää aikaisemman tutkimuksen valossa yrittäjäidentiteetin eri näkökulmia. Mielenkiintoista Häggin (2009) esityksessä on se, että hän laajentaa identiteettikysymyksen kuvauksen persoonallisesta sosiaalisesta ja sosiaalisesta kollektiiviseen identiteettiin. Vaikka käsittelyssä painottuvat Gibbin (2005) alun perin jaottelemat yrittäjäominaisuudet, yrittäjämäinen käyttäytyminen ja yrittäjäystaidot, voidaan yksilön minäkäsityksen kehittyminen luontevasti kytkeä myös aktiivisen kansalaisuuden kehittymiseen. Hägg väittää, että yrittäjäidentiteetin kehittymistä voidaan tukea varsinkin pedagogisesti oikeanlaisen valmennuksen avulla. Myös Volkman (2004) esittää, että opetuksen sisältö ja menetelmät ovat ratkaisevan tärkeitä yrittäjäyyskasvatuksen onnistumisessa.

Rytkölä ym. (2011) esittävät Hoskins ja Crickin aihealueiden jaottelua seuraten sisältöjä kansalaisen tiedoille, taidoille, asenteille ja arvoille. Kyseiset osa-alueet ovat siten sellaisenaan sovelletta-

vissa myös yrittäjyyskasvatukseen. Ne myötäilevät Snow, Corno ja Jacksonin (1996) jo aiemmin esittämää, oppimiseröjen selittämiseen laatimaa taksonomiaa, jota myöhemmin Koiranen ja Ruohotie (2001) sovelsivat yrittäjäksi oppimisen taustaksi ja ymmärtämiseksi. Tämä artikkelissa 2 esitetty taksonomia erottaa toisistaan yksilön kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet. Kognition avulla yksilö tiedostaa ja jäsentää tietoa ja hankkii tarvitsemiaan taitoja. Kognitio liittyy käsitteisiin havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely. Affektiivisiin rakenteisiin kuuluvat tunne, emotio, mieliala ja temperamentti sekä myös arvot ja asenteet. (Koiranen & Ruohotie 2001; Lassila 2005)

Kuitenkin Hoskins ja Crickin (2008; ks. myös Rytölä ym. 2011) jaottelu jättää Koirasen ja Ruohotien esittämästä taksonomiasta poiketen konatiivisen alueen, halun ja tahdon, tarkastelun ulkopuolelle. Yrittäjyyskasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen yhtenä perusajatuksena lieene halun ja tahton herättäminen. Sen avulla yksilö kehittää sellaisia tietoja ja taitoja, joilla hän saavuttaa arvojen ja asenteiden kautta muotoutuvan maailmankuvan kaltaisen ihannetilan. Yrittäjyyden ja aktiivisen kansalaisuuden kehittämisessä paneudutaan usein tietojen ja taitojen, ns. kognitiivisen osa-alueen, kehittämiseen, vaikka affektiivinen perusta, asenteet ja arvot, sekä konatiivinen (motivaatio ja tahdo) voisivat olla paljon merkityksellisimpiä tekijöitä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Sisäinen motivaatio rakentuu kolmesta elementistä: omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Omaehtoisuus on valinnan ja toiminnan vapautta. Kyvykkyys on tunnetta aikaansaamisesta ja oppimisesta. Yhteisöllisyys on tunnetta siitä, että on osa laajempaa yhteisöä, joka välittää ja pystyy tekemään hyvää muille. (Martela & Jarenko.) Nämä elementit kuuluvat olennaisena osana aktiiviseen kansalaisuuteen.

Snick, Wildemeersch, Stroobants ja Celis (2001, 255 - 256) ovat mallintaneet aktiivisen kansalaisuuden kasvamista haasteen (challenge), toimintakyvyn (capacity), yhteyden kokemisen (connection) ja kontekstin (context) kautta. Kyseistä mallinnusta voidaan soveltaa myös yrittäjyyskasvatukseen (kuvio 1).



KUVIO 1. Aktiivinen kansalaisuus yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa (soveltaen Snick ym. 2001, 255 - 256)

Aktiiviseksi kansalaiseksi ja myös yritteliääksi henkilöksi kasvaminen voidaan ymmärtää tapahtuvan haasteen, toimintakyvyn ja yhteyden kokemisen yhteisvaikutuksena. Alkuperäisen mallin mu-

kaan aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen edellyttää tasapainoa näiden kolmen eri ulottuvuuden välillä. Yhden ulottuvuuden vähetessä tai puuttuessa, vähenee myös todennäköisyys aktiivisen kansalaisuuden kasvamiselle (Snick ym. 2001, 255 - 256.)

Snick ym. (2001) korostavat kontekstin eri tasojen huomioimista aktiivisen kansalaisuuden kehittymisen tarkastelussa. Ne ovat sosio-kulttuurinen, sosiaalinen ja henkilökohtainen konteksti. Yrittäjyyskasvatuksen tarkastelussa sosiokulttuurinen konteksti tarkoittaa yrittäjyyden ja yritteliäisyyden arvostusta ja tukimuotoja kansallisella tai jopa laajemmalla tasolla. Sosiaalinen konteksti muodostuu yksilöä ympäröivistä erilaisista ryhmistä, yhteisöistä, verkostoista ja toiminta-alueen arvoista ja kannustuksesta yritteliäisyyteen. Kolmantena esitetty henkilökohtainen konteksti on yksilön välitön ympäristö ja sen antamat mahdollisuudet toteuttaa yritteliäisyyttä. Koska jokainen taso muuttuu ajan myötä ja tuo haasteita siirtymävaiheineen aktiivisen kansalaisuuden ja myös yritteliäisyyden kehittymiselle, on yksilön aktiivinen toiminta toimintaympäristön muutosten havaitsemiseksi tärkeää.

Esitetty malli antaa yrittäjyyskasvattajalle eväitä tarkastella yrittäjyyskasvatuksen eri ulottuvuuksia ja sitä kautta parantaa kasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. Haasteet voivat olla hyvin erilaisia, mutta niiden tulee olla oppijoita motivoivia ja oppimista tukevia. Tämän tutkimuksen liitteenä olevassa artikkelissa 3 esitettyjen tulosten pohjalta yrittäjyyskasvatettavat kokevat haasteet motivoivina ja mahdollisuuksia antavina tekijöinä. Ongelmien ratkaisu ja haasteelliset oppimisympäristöt tukevat yritteliäisyyden kehittymistä.

Toimintakyky sisältää aiemmin esitetyn taksonomian mukaisia valmiuksia, kuten tiedot, taidot, asenteet ja valmiudet oppia. Yrittäjillä on todettu olevan keskimäärin muita kansalaisia vahvempi usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin vaikuttaa asioihin (Vesala 1992). Tämän ulottuvuuden vahvistaminen yrittäjyyteen kasvamisprosessissa lisää luottamusta omiin kykyihin.

Mallissa esitetty kolmas osa-alue, yhteyden kokeminen, liittyy sosiaaliseen pääomaan ja yrittäjyyskasvatukselliseen oppimisympäristöön (ks. artikkeli 1). Kun muodostetaan merkityksellinen yhteys toisiin samanhenkisiin ihmisiin ja yhteisöihin, vahvistaa se yrittäjyysidentiteetin kehittymistä ja rakentaa yrittäjyydessä tarvittavia verkostoja.

2.3 Sosiaalipedagogiikalla yritteliäisyyttä

Tässä luvussa haluan tuoda esille sosiaalipedagogisen ulottuvuuden yhdistettynä aktiiviseen kansalaisuuteen ja yrittäjyyskasvatukseen. Näkökulmana se on tuore ja antaa lukijoille mahdollisuuden pohtia, miten nämä usein hyvin eri yhteyksissä esitetyt käsitteet voidaan kytkeä osaksi yrittäjyyskasvatusta.

Sosiaalipedagogiikkaa käsittelevistä julkaisuista löytyy hyvin erilaisia yhteiskunnallisia kytkeäjä ja tieteen rakentumiseen liittyviä pohdintoja, joissa teorian ja käytännön rooli ja painopiste vaihtelevat. Sosiaalipedagogiikan sanojen taustalta löytyy kytös pedagogiikkaan, joka kohdistuu sosiaaliseen (Cameron & Moss 2011). Käsite on jo lähtökohtaisesti kaksijakoinen: se sisältää sosiaalisen ja kasvatustieteellisen latauksen. Yhdyssana saa sen merkityksen, mitä kyseinen henkilö mieltää pedagogiikaksi ja mitä taas sosiaalisuudeksi. Pedagogiikka tarkoittaa yleistä oppia kasvattuksesta, ja käytännössä sillä tarkoitetaan esitystä toiminnasta, millä keinoin saavutetaan kyseisessä tilanteessa tavoiteltu tila. Se on siis eri tavoin toteutettu oppimisen ja opetuksen prosessi (Stephens 2013, 4.) Sosiaalisuus taas voidaan yhdistää sosiaalityöhön ja sosiaalisten ongelmien ratkaisuun ja ennaltaehkäisemiseen. Toisaalta sosiaalisuus voidaan yhdistää laajasti kaikkien ihmisten väliseen kommuni-

kaatioon, yhteisöllisyyteen ja sosiaalisiin suhteisiin ja niiden edistämiseen ilman sosiaalityön latausta.

Sosiaalipedagogiikka on siten laaja, monitahoinen, ongelmallinen ja haastava käsite, jota eri tutkijat ovat määritelleet ja jaotelleet monin eri tavoin (Ucar 2011; Hämäläinen 2012). Vaikka sosiaalipedagogiikkaa esiintyy useimmissa Euroopan maissa, ei ole olemassa yhteneväistä traditiota ja ymmärrystä sen sisällöstä, ja käsitteet eriyvät eri maissa ja eri yhteyksissä (Kornbeck & Jensen 2009). Sosiaalipedagogiikka on jo pitkän tieteellisen keskustelun myötä saanut kuitenkin useita määritelmiä, mutta yleisesti sillä on nähty olevan tehtävä toteuttaa sosiaalista kasvatusta, joka tukee varsinkin syrjäytyneiden tai muuten avun tarpeessa olevien ihmisten kasvua kohti yhteiskunnan täysivaltaista jäsenyyttä. Kurki ja Nivala (2006) määrittelevät sitä yhteiskuntatieteisiin laajasti perustuvaksi kasvatukselliseksi oppialaksi, joka yhdistää pedagogisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Sosiaalipedagogit ovatkin usein lähestyneet aihetta yhteiskunnan näkökulmasta ja yksilön näkökulma on jäänyt vähemmälle tarkastelulle (Eriksson 2010b).

Menemättä syvemmin sosiaalipedagogiikan syntyyn ja ajattelun kehittymiseen, voidaan sosiaalipedagogiikkaan liittyvässä keskustelussa ja kehityksessä erottaa muutamia keskeisiä suuntauksia. Sosiaalipedagogiikan juuret ovat Antiikin Kreikassa, Aristoteleen ja Platonin ajatuksissa, mutta nykyisen sosiaalipedagogiikan ajattelun pohjana voidaan pitää saksalaista sosiaalipedagogiikan teoreetikkoa Paul Natorpia, joka loi sosiaalipedagogiikalle ensimmäisen yhtenäisen tietoperustan. Hän korosti ajattelussaan tasa-arvoa, yhteisöllisyyttä ja oikeudenmukaisuutta. Toisena merkittävänä sosiaalipedagogisen ajattelun kehittäjänä tunnetaan ranskalainen Rousseu. (Eichsteller & Holthoff 2011.)

Hämäläinen (1996), joka on yksi keskeisimpiä sosiaalipedagogiikan teoreetikkoja Euroopassa, on julkaisut syvällisen analyysin sosiaalipedagogiikan saksalaisesta perinteestä, jota pidetään sosiaalipedagogisen käsitteiden ja keskustelun alkulähteinä (ks. myös Hämäläinen & Kurki 1997). Muun eurooppalaisen sosiaalipedagogisen kehittymisen yhteys saksalaiseen perinteeseen on tunnistettavissa. Kuitenkin romaanisen kielialueen sosiaalipedagoginen ajattelu tuo mukaan keskusteluun eriyviä painotuksia johtuen erilaisista taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista taustoista. (mm. Eriksson 2010b; Ucar 2011; Hatton 2013.)

Yhtenä suuntauksena sosiaalipedagogisessa ajattelussa on esitetty espanjalainen traditio, joka kytkeytyy läheisesti latinalaisamerikkalaiseen keskusteluun. Espanjalaisen tradition taustalta voidaan nimetä useita henkilöitä, mutta merkittävin lienee Jose Maria Quintana, jota pidetään modernin espanjalaisen sosiaalipedagogisen suuntauksen pioneerinä. Quintanan ajattelusta johtuen espanjalainen sosiaalipedagogiikka on rakentunut vahvasti monitieteiselle humanistiselle pohjalle. Espanjalaisessa sosiaalipedagogisessa ajattelussa painotetaan sosiaalipedagogisen käytännön ja teorian toimivaa suhdetta, eikä siinä niinkään painoteta saksalaisen perinteeseen kuuluvaa analyttistä tietoteoreettista keskustelua. (Ucar 2011; Cousse & Verschelden 2011.) Latinalaisamerikkalaisen sosiaalipedagogian vahva edustaja, Freire, on erityisesti vaikuttanut siihen, että hän kytki innostamisen osaksi kasvatusta ja sosiaalipedagogiikkaa. Freirelaisessä ajattelussa kasvatuksen tehtävänä on juuri herättää ja innostaa persoonia. (Hämäläinen & Kurki 1997, 208.)

Erilaiset traditiot vaihtelevat riippuen lähtökohdista ja yhteiskunnan tilasta. Hajanaisuudesta huolimatta sosiaalipedagoginen ajattelu on kuitenkin levinnyt laajasti (Eriksson 2010b; Cameron & Moss 2011). Keskustelu sosiaalipedagogiikan sisällöstä ja suuntauksista jatkuu kuitenkin edelleen ja siitä tehdään erilaisia tulkintoja ja rakennetaan yhteyksiä tieteeseen, koulutukseen ja työhön. Eri suuntauksien yhteiskunnalliset kytkökset ovat tuoneet oman lisänsä sosiaalipedagogiseen ajatteluun (Cameron & Moss 2011). Esimerkiksi espanjalaisessa perinteessä sosiaalipedagogiikan synty ei

liity samalla tavalla hyvinvointivaltioiden syntymiseen kuin eurooppalaisessa perinteessä, koska hyvinvointivaltion kehitys on ollut hitaampaa kuin keskisessä Euroopassa. Sosiaalipedagogiikka kytetään yleisesti erityisesti saksalaisessa perinteessä sosiaalityöhön kun taas espanjalainen traditio erottaa ne selkeästi toisistaan.

Sosiaalipedagogiset suuntaukset ovat yhteiskunnan kehittymisen myötä saaneet vaikutteita ympäröivästä yhteiskunnasta ja jaottelu on saanut eriäviä esitystapoja. Eriksson & Markström (2003) luokittelevat sosiaalipedagogiikan mannermaiseen ja amerikkalaiseen suuntaukseen ja pedagogisiin juuriin pohjautuviin suuntaukseen. Tässä jaottelussa juuri pedagoginen suuntaus pohjautuu latinalaisamerikkalaiseen freireläiseen ajatteluun. Freiren ajatukset ovat vaikuttaneet laajasti myös sosiaalipedagogisen ajattelun kehittymiseen Euroopassa. (Halton 2013, 27.) Ucer (2011) tarkastelee sosiaalipedagogiikkaa kolmena suuntauksena, joita ovat saksalainen, anglosaksinen ja ranskalainen suuntaus, joiden kehitykseen hän peräänkuuluttaa käytännön ja teorian välistä vuoropuhelua.

Tarkasteltaessa sosiaalipedagogisia suuntauksia ei voi välttyä ajatukselta, että ne ovat kaukana käytännön pedagogiikasta ja yrittäjäyyskasvatuksellisesta keskustelusta. Kuitenkin yhtymäkohtia on löydettävissä ja sosiaalipedagogisen ajattelun kytkeminen osaksi yrittäjäyyskasvatusta ei ole täysin teoreettinen. Sosiaalipedagogiikka ja kasvatustiede ovat kytkeytyneet yhteen, ja niiden keskeisenä ajatuksena on yhteisöllisyyteen kasvattaminen. Erityisesti yrittäjäyyskasvatuksen ja aktiivisen kansalaisuuskasvatuksen yhteyteen sopii espanjalaisen sosiaalipedagogiikan tradition yksi sovellusalue, innostaminen. Quintanan ja Freiren ajatuksien mukaan innostaminen sopii jälkiteollisen yhteiskunnan luonteeseen muun muassa taistelussa nykyisen yhteiskunnan sosiaalisia ongelmia vastaan. (Hämäläinen & Kurki 1997, 198, 208.)

Osallisuus on keskeinen teema tämän tutkimuksen artikkeleissa (luku 3). Freireläisen suuntauksen innostaminen ja osallistuminen ovat myös toisiinsa kytkeytyä käsitteitä. Innostamisen avulla pyritään auttamaan yksilöä saavuttamaan haluamansa tavoiteltu tila elämässään. Innostamisen voidaan ajatella kohdistuvan sekä ryhmään että yksilöön, ja millä tavoitellaan pysyviä muutoksia ihmisten osallistumisen kautta.

Sosiaalipedagogiikka voidaan kytkeä keskusteluun yhteisöperustaisesta koulutuksesta (community based education). Aktiivisuus ja sosiaalinen osallistuminen voi olla aktiivisen kansalaisuuden idean keskiössä, kun tarkastellaan muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa koulutusta ja yksikön kehittymistä. Toisaalta, yhteisöperustainen koulutus voidaan nähdä myös erityisenä koulutusmetodina muodollisessa ammatillisessa koulutuksessa. (Hämäläinen 2012.)

Ajattelu sosiaalipedagogiikan toimijoiden parissa on muuttunut ja elänyt ajan muutoksissa. Aiemmin pääasiassa muodollisen koulutuksen ulkopuolisena kasvatustyönä nähty sosiaalipedagogiikka nähdään myös muodollisen koulutuksen osana. Myös Hämäläinen (2012) esittää, että sosiaalipedagogisten silmälasien läpi tarkasteltuna voidaan löytää yhteys koulutukselliseen, oppivaan yhteisöön, joka on perusta sekä yhteisön että yksilön kehittymiselle. Se edustaa samaa ajatusta, jota kutsutaan sosiaaliseksi pääomaksi. Sosiaalipedagogiikka nähdään silloin koulutuksellisenä teoriana ja sen käyttö edistää sosiaalisen pääoman muodostumista koulutuksen kautta. (Johnston 2005.) Voidaan ajatella, että sosiaalipedagogiikka ei ole pedagogisten menetelmien työkalupakki vaan enemmänkin tapa yhdistää sosiaalista ja koulutuksellista ajattelua. Kuitenkin sosiaalipedagogiikan toteuttamista voidaan tarkastella myös pedagogisten menetelmien näkökulmasta, kuten yhteisöperustaisen, toiminnallisen tai kokemuksellisen oppimisen metodein tarkasteltuna. Siis sosiaalipedagogiikka ei ole oma menetelmä vaan yhdistyy yleisesti käytettyihin pedagogisiin menetelmiin.

Sosiaalipedagogiikka perustuu ajatukseen, jossa ihminen ymmärretään aktiivisena ja luovana toimijana, joka kykenee kehittymään. Sosiaalipedagogisen ajattelun sisältävä koulutus lisää ihmisten tietoisuutta heidän mahdollisuuksistaan rakentaa omaa tulevaisuuttaan. He kykenevät päättämään itse kohtalostaan ja pystyvät ymmärtämään, mikä on sen vaikutus heidän oman elämänsä olosuhteisiin yksilönä, perheenä ja yhteiskuntana. Kysymys on aktiivisen kansalaisen taidoista. Sosiaalipedagogiikka siis tarjoaa kontribuution aktiiviseen kansalaisuuteen ja sitä kautta yhteyden kansalaiskasvatukseen. Vesalan (1992) tutkimus osoitti, että yrittäjillä on selkeästi vahvempi usko omiin kykyihin kuin keskimäärin muilla ihmisillä. Siten sosiaalipedagoginen kytkös vahvistaa yritteliäisyyden kehittymistä.

Hämäläinen (2012) esittää sosiaalipedagogiikan toiseksi päälinjaksi sosiaalisen kasvatustehtävän. Toisena kehityslinjana hän esittää sosiaalipedagogiikan sisältävän kasvatuksen aktiiviseen kansalaisuuteen (active citizenship). Johnston (2005) on yhdistänyt artikkelissaan sosiaalipedagogiikan aikuiskasvatukseen ja sitä kautta rakentanut yhteyksiä näiden kahden keskeisen tieteenalan välille. (ks myös Filander ja Ryyänen 2014.) Juuri kytkös aktiiviseen kansalaisuuteen antaa perusteet pohtia sosiaalipedagogiikkaa myös yhtenä näkökulmana tarkasteltaessa yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista. Sosiaalipedagogiikan luonne näyttää olevan eri julkaisuihin perustuen ja eri suuntauksista johtuen hyvin avoin ja joustava. Se kytkeytyy kivuttomasti muiden tieteenalojen kanssa ja sallii siten vuoropuhelun laajentamisen myös koskemaan yrittäjyyskasvatuksellista toimintaa yhtenä tapana kehittää aktiivista kansalaisuutta.

Silloin siirrytään tarkastelemaan ihmisen yksilöllistä kehityspolkua aktiivisen yhteisön jäseneksi ja rakennetaan yritteliään kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaa osana tuota kehityspolkua. Sosiaalipedagoginen ajattelu ei ole ristiriidassa Tynjälän (2010) esittämän interaktiivisen pedagogiikan mallin kanssa, josta hän käyttää myös käsitettä työelämäpedagogiikka. Sen tavoitteena on kehittää asiantuntijuutta, joka on kokonaisuus muodostuen teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta, itsesäätelytaidoista ja sosiokulttuurisesta tiedosta. Se myös sisältää ajatuksen osallistumisesta sosiaalisten yhteisöjen ja verkostojen toimintaan.

Aktiivinen kansalaisuus ja sosiaalipedagogiikka antavat tuoreita ja erilaisia näkökulmia tarkastella yrittäjyyskasvatusta, joka on painottunut liiketaloustieteelliseen ja kasvatustieteelliseen puheeseen. Kun kasvatuksen tavoitteena on aktiivinen kansalainen, joka kohdistaa erityisesti aktiivisuutensa ja kiinnostuksensa yrittäjyyteen, on yrittäjyyskasvattajan rooli kasvatuksen toteuttamisessa keskeinen. Opettaja on valmentaja, joka menetelmällisellä valinnoillaan vahvistaa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Erityisesti sosiaalipedagoginen ajattelu sopii yrittäjyyskasvatukseen silloin, kun tavoitteena on kasvattaa yritteliäitä yksilöitä, aktiivisia kansalaisia.

2.4 Yrittäjyyskasvattajan osallisuus oppimisverkoston toimijana

Yrittäjyyskasvatuksen sisällöllinen hajanaisuus ei helpota yrittäjyyskasvattajan haasteellista tehtävää. Kuitenkin yrittäjyyskasvattajan rooli yrittäjyyskasvatuksen toteuttajana on merkittävä. Vaikka yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tutkimuksia on julkaistu runsaasti ja tutkijat ovat olleet kiinnostuneista aiheesta, on yrittäjyyskasvatusta toteuttaviin opettajiin kohdistuvaa tutkimustietoa vähän saatavissa (Bennett 2006). Opiskelijoiden yrittäjyysasenteita mittaavia tutkimuksia ja selvityksiä on runsaasti julkaistu viime vuosina, mutta opettajien asenteita yrittäjyyteen, yrittäjyyskasvatukseen ja sen esteisiin ei juuri ole tutkittu. Kuitenkin yrittäjyyskasvatustyötä käytännössä tekevien oma asenne ja tietämys yrittäjyydestä ovat ensiarvoisen tärkeitä kasvatustyön onnistumiselle. Lisäksi yrittäjähenkisen kasvattajan toimintaympäristönä tulisi olla yrittävä organisaatio, joka kannustaa kasvattajaa usein haasteellisessa tehtävässä.

Puohiniemen (2002, 20) mukaan ihmisen päätöksentekoa ja suhtautumista kohtaamiinsa asioihin ohjaavat arvot ja asenteet. Asteet muuttuvat nopeammin, mutta arvot ovat hitaammin muuttuvia ja syvällisempiä kuin asenteet. Asteet ovat joko myönteisiä tai kielteisiä. Yksilö voi suhtautua myös kohtaamaansa asiaan neutraalisti. Asteet luovat yksilölle välineitä tehdä päätöksiä valintatilanteissa. Tonttilan (2001, 46 - 48) mukaan tutumpaan ja läheisempään asiaan suhtaudutaan myönteisemmin kuin tuntemattomaan. Edellä esitetyn perusteella voidaan päätellä, että yrittäjyyteen tutustuminen ja perehtyminen luovat positiivista asennetta yrittäjyyttä kohtaan. Siten tietämys yrittäjyydestä on edellytys yrittäjäksi ryhtymiselle, yritteliäälle elämänasteelle ja tulokselliselle yrittäjyyskasvatukselle.

Helkaman ym. (2013) mukaan ihminen haluaa löytää tasapainon sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Silloin hän hakeutuu ympäristöön, joka vastaa hänen omia arvojaan, ja jolloin hän itse pystyy mukautumaan ympäristön odotuksiin ja toimintatapoihin. Tiedostamalla mahdollisuudet vaikuttaa yksilön asteisiin, voidaan kokonaisvaltaisella ja suunnitellulla yrittäjyyskasvatuksella vahvistaa oppijoiden myönteisiä yrittäjyysasteita. Sosiaalinen oppimisympäristö, sosiaalinen pääoma ja ryhmädynamiikka ovat avainkäsitteitä tarkasteltaessa asteiden muutosprosessia.

Melin (2006) on peilannut nuorten yrittäjyysmotivaatiota käsittelevän tutkimuksensa Vroomin (1964) odotusarvoteoriaan. Teorian mukaan motivaatio tietynlaiseen käyttäytymiseen ja saatavan palkinnon odotusarvo ovat suorassa suhteessa toisiinsa. Vroomin (1964) odotusarvoteoriaan pohjautuvissa tutkimuksissa on käytetty yrittäjyyteen liittyviä mittareita. Jos onnistumisen ja oman panoksen menestymisen mahdollisuus on todennäköinen, kasvattaa se odotusarvoa ja vahvistaa uskoa siihen, että yksilö uskoo saavuttavansa jonkun hyödyn, kuten itsenäisyys, riippumattomuus tai korkeampi ansiotaso. Nämä hyödyt liitetään yrittäjyyteen.

Koska käytännössä opettajat tuevat yrittäjyyskasvatusta koulutusorganisaatioissa, on opettajan oma asenne yrittäjyyteen tärkeä. Paajasen (2001, 140) mukaan yrittäjyyskasvattajalla on kyky lisätä oppijan yrittäjyysvalmiuksia (tiedot, taidot, asteet ja tahto). Hän hahmottaa yksilön kasvua yrittäjyyteen, ymmärtää yrittäjyyden sisällön ja jakauttaa tietonsa yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen. Yrittäjyyskasvattajalla on luonnollisesti myönteinen yrittäjyysasenne ja hänen toimintansa on yrittäjämäistä. Yrittäjyyskasvatusta toteuttaessaan hän käyttää tavoitteita tuevia ja yrittäjyyttä kehittäviä pedagogisia menetelmiä.

Erilaiset painotukset koulutuksien sisällöissä edellyttävät myös yrittäjyyskasvattajalta erilaista osaamista. Yhteistä yrittäjyyskasvattajille on kuitenkin se, että asenne yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen on myönteinen ja opettajasta löytyy yrittäjyyden edellytyksenä oleva yrittäjyyden henki. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet vaihtelevat eri koulutuksissa ja sisällölliset painotukset tietojen, taitojen ja asteiden välillä eroavat. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa on tärkeää asettaa tavoitteet, mihin koulutuksella pyritään ja arvioida sitä, mitä valmiuksia halutaan kehittää ja onko joku osa-alue toista merkittävämpi. Opettajat toimivat myös sillanrakentajina opetusmaailman ja työelämän välillä (Lassila, Halimaa & Kouri 2015).

Anderson ja Jack (2008) korostavat yrittäjyyskasvatuksen erilaisten käytännöllisten ja teoreettisten tavoitteiden huomioimista painottuen tietoon ulkoisesta yrittäjyydestä. He ovat luokitelleet yrittäjyyskasvattajan roolia ja lähestymistapaa yrittäjyyskasvatukseen, missä jokaisella luokalla on keskeisiä pedagogisia tapoja toimia. Nämä pedagogiset ratkaisut, jotka esitetään seuraavana (taulukko 2), tuevat yrittäjyyskasvatuksen erilaisia tavoitteita. Aktiivisen kansallisuuteen kasvaminen ei

esiinny omanaan taulukossa, vaan se on sisäänrakennettu eri lähestymistapoihin ja pedagogisiin ratkaisuihin.

TAULUKKO 2. Yrittäjyyskasvattajan roolien tyypittely (mukaeltu Anderson & Jack 2008)

Lähestymistapa yrittäjyyskasvatukseen	Päätehtävä	Esimerkkejä keskeisistä pedagogisista ratkaisuista
Teoreettinen	Teoreettisen tietämyksen lisääminen ja kehittäminen	Yrittäjyyden teoreettisen, abstraktin ja yleisen tietämyksen ja ymmärryksen lisääminen ja yhdistäminen perehtymällä yrittäjyystutkimuksiin ja tieteellisiin keskusteluihin.
Teoriaa soveltava	Analyyttisten taitojen kehittäminen	Analyyttisten taitojen kehittäminen ratkaisemalla ongelmia, analysoimalla yritystapauksia, liiketoimintasuunnitelmia, yrittäjien tarinoita, luennoitsijavierailuja
Tekninen	Tiedon soveltaminen	Nykyisten liiketoimintasuunnitelmien kehittäminen ja muotoilu refleктоimalla ja hankkimalla tietoa eri lähteistä, yrityspelit, virtuaaliympäristöt
Käytännönläheinen	Taitojen soveltaminen ja käyttö	Työharjoittelu yrityksissä, mentorointi, yritysvierailut, tekemällä oppiminen, verkostoihin osallistuminen
Luova, innovatiivinen	Luova toiminta, innovointi ja havainnointi	Liikeideoiden luominen, liiketoimintakonseptien esittäminen, vapaa ja luova ajattelu, vuorovaikutus, suulliset esitykset, työpajat, draama

Teoreettinen ja teoriaa soveltava lähestymistapa korostuu korkeakouluopetuksessa, missä keskeisenä on teoreettisen tietämyksen lisääminen ja analyttisten taitojen kehittäminen. Painopiste riippuu koulutustasosta ja koulutusalueesta. Keskeisenä oppimismateriaalina ovat julkaistut yrittäjyystutkimukset ja tutkimustiedon soveltaminen erilaisiin yrityksiin ja yrittäjiin. Tavoitteena on holistinen yrittäjyyden ymmärtäminen. Ongelmaperustainen oppiminen pedagogisena ratkaisuna tukee yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita.

Yrittäjyyskasvatuksessa on keskeistä rohkaista opiskelijoita aktiiviseen rooliin muodostamaan kysymyksiä ja ratkaisuja yrittäjyyteen liittyviin kysymyksiin. Tekninen lähestymistapa vaatii yrittäjyyskasvattajalta mieltymystä tietoteknisten ratkaisujen käyttöön olemassa olevan yrittäjyyteen liittyvän tiedon soveltamiseksi oppimistavoitteisiin. Oppijoiden ajattelun kehittymistä sekä yksilönä että ryhmässä voivat edesauttaa erilaiset yrittäjyyspelit, virtuaaliset oppimisympäristöt ja liiketoimintasuunnitelmien käsitteleminen ja kehittäminen.

Käytännönläheisessä lähestymisessä keskeistä on erilaisten yrittäjyyteen liittyvien taitojen soveltaminen ja harjoittelu lähellä käytännön yritystoimintaa tai yrityksissä. Teknikon ja käsityöläisen rooli yrittäjyyskasvattajana tukee erinomaisesti toisen asteen yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. Läheinen toimiminen yrityskentällä vaatii koulutusorganisaatioilta joustavuutta keskeisten pedagogisten ratkaisujen toteuttamiseksi. Innovatiivinen lähestyminen vaatii yrittäjyyskasvattajalta kykyä käyttää

luovia ratkaisuja. Ideoiden luomisen lisäksi keskeistä on oppijoiden välinen vuorovaikutus ja ilmaisu. Opiskelijoita tulee rohkaista luovuuteen ja vapaaseen ajatteluun. Yksi eniten käytetty ja laajasti hyväksytty, Schumbeterin (1911) esittämä yrittäjyyteen liittyvä ajatus on, että yrittäjä on innovaattori ja uusien mahdollisuuksien etsijä. Tämä lähestymistapa antaa opiskelijoiden innovaatioille mahdollisuuden tulla esille.

Esitetty jaottelu osoittaa, että yrittäjyyskasvatusta voidaan lähestyä eri näkökulmasta ja yrittäjyyskasvattajalla voi olla erilaisia rooleja. Tyypillistä on, että usein mielletään yrittäjäkasvatuksen tärkeimmän tavoitteen olevan uusien yrittäjien ja yritysten syntyminen. Kuitenkin yhteiskuntamme tarvitsee yksilöitä, joilla on yritteliäs elämänasenne, myönteinen suhtautuminen työhön, hyvät työelämätaidot ja kyky toimia aktiivisena kansalaisena. Noiden ominaisuuksien avulla, lisätynä tiedollisilla ja taidollisilla valmiuksilla, syntyy pohja ulkoiseen yrittäjyyteen. Koska yrittäjyyskasvatukselliset tavoitteet eriävät eri toteutuksissa, tulisi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan tukea niitä tavoitteita, joita kyseinen yrittäjyyskasvatuksen toteutus sisältää. Siksi tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Käytettyjen menetelmien tulisi huomioida tavoitteiden lisäksi oppijoiden ikä, koulutusaste ja koulutusala.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja eritasoisten koulutusjärjestelmien käyttämissä menetelmissä on yhä puutteita yrittäjyyskasvatuksen toteutuksissa. Yrittäjyyskasvatuksen tietämys on kuitenkin huomattavasti lisääntynyt viimeisien vuosien aikana ja asenteet ovat muuttuneet myönteisemmiksi myös koulumaailmassa. Ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyys on ollut jo vuosien ajan osana opetussuunnitelmaa, mutta peruskouluissa, lukioissa ja yliopistoissa yrittäjyyskasvatuksen tila on ollut heikompi. On väitetty, että opettajat eivät tiedä riittävästi, mitä yrittäjyyskasvatus on, mihin sillä pyritään ja mikä on niiden sisältö ja työtavat. Yrittäjyyskasvatuksessa ei ole hyödynnetty yrittäjyyskasvatukselle ja yrittäjyydelle ominaisia työtapoja ja sisältö painottuu usein varsinkin ammatillisessa koulutuksessa ulkoiseen yrittäjyyteen, oman yrityksen perustamiseen. (Kyrö 2007; Seikkula-Leino 2007.) Keskustelu yrittäjyyskasvatuksesta on kuitenkin muovannut ja muuttanut opetuksessa ja oppimisessa tapahtuvia aktiviteetteja ja prosesseja sekä muuttanut myös opettajien, opiskelijoiden ja työelämän välisiä suhteita (Jones & Iredale 2014).

Edellä olevassa taulukossa (taulukko 2) esitetyt lähestymistavat vaativat opettajan lisäksi sekä oppijalta että ryhmältä eriasteista roolia yhteistoiminnallisuuteen ja aktiivisuuteen. Kuten aiemmin on esitetty, sosiaalipedagogiikka ei ole varsinainen menetelmä vaan ajattelutapa, silmälasit, joiden läpi tarkastellaan koulutusta teoreettisesti. Yrittäjyyskasvatuksen päätehtävien jalkauttaminen kasvatetaviin voidaan toteuttaa sosiaalipedagogiikan ajattelun mukaisin menetelmin. Yhteisöperustainen koulutus erilaisin haastavin, toimintakykyä vahvistavin ja aktiivisuuteen kannustavin menetelmin noudattaa aktiiviseen kansalaisuuteen oppimisen elementtejä.

3 OSALLISENA YRITTÄJYYSKASVATUKSELLISESSA VERKOSTOSSA

Ajankohtainen ja kasvatustieteilijöitäkin kiinnostava keskustelunaihe on osallisuus ja osallistuminen (Nivala & Rynänen 2013). Osallisuus voidaan ymmärtää jonkun toimijan osallistumisena, toimintana jossakin vuorovaikutuksellisessa verkostossa, jossa jokaisella osallistujalla on roolinsa ja tehtävänsä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Osallistuminen on läheinen käsite yhteistoiminnalle, mistä johtuneekin se, että osallistavat oppimisverkostojen toimijat puhuvat usein yhteistoiminnallisuudesta ja yhteisöllisestä oppimisesta.

Gretschel & Kiilakoski (2007, 10) esittävät, että osallisuus sisältää ajatuksen, että osallinen haluaa olla osana yhteisöä, haluaa kantaa vastuuta yhteisön toiminnasta ja tuntee olevansa arvokas osa yhteisöä. Sen vastakohtaksi voidaan ajatella osattomuus tai välinpitämättömyys. Vastakohtat auttavat tarkentamaan, mistä osallisuudessa on kysymys. Yrittäjyyskasvatuksen yhteydessä osallisuus voidaan ajatella aktiiviseksi osallistumiseksi (vs. passiivisuus), haluksi vaikuttaa ja kiinnostukseksi toimintaa kohtaan (vs. välinpitämättömyys) sekä osansa saamiseksi yhteisön resursseista ja mahdollisuuksista (vs. osattomuus). Osallisuuden toteuttamiseksi tarvitaan siis kuulumista, osallistumista ja tunnetta kuulumisesta. (Nivala & Rynänen 2013.) Osallisuuteen voidaan myös kasvattaa. Yksilö on osallisena useaan yhteisöön samanaikaisesti, mutta osallisuuden aste vaihtelee eri verkostoissa riippuen ihmisen halusta ja aktiivisuudesta. Vehviläisen (2006, 77) yhdistää osallisuuteen voimaantumisen käsitteen. Henkilö asettaa oman osallisuutensa asteen, ja voimaantumisen tunne on sitä korkeampi, mitä aktiivisemmin henkilö toimii yhteisössä ja kokee pystyvänsä vaikuttamaan toimintaan.

Sosiaalipedagogisesti osallistumista tarkasteltaessa on tärkeää sen edistämistä tähtäävässä toiminnassa erottaa toisistaan osallistuminen ja osallisuus. Kuten Nivala & Rynänen (2013) ovat esittäneet, osallistumisen edistäminen ei välttämättä lisää osallisuutta. Koska osallisuus kehittyy yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa, osallisuuden kehittyminen vaatii juuri tuon suhteen kehittämistä.

Osallisuutta voidaan tarkastella myös oppimisverkoston kautta, jolloin nousee esille oppimisen kaikkiallisuus ja kollegiaalisuus. Kun oppimista tarkastellaan eri oppimisen alueilla, on sitä perinteisesti jaoteltu formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen, missä formaali oppiminen tapahtuu koulutusorganisaatioissa, nonformaali oppiminen koulutusjärjestelmän ulkopuolella suunnitelmallisesti. Informaalia oppimista tapahtuu epävirallisesti, suunnittelemattomasti, jossa oppija asettaa itse tavoitteensa ja yhdistää sen kokemuksiinsa.

(ks. Kajanto & Tuomisto 1994.) Myös Colley (2006) pitää formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen yhtenä erona oppimisen tavoitteiden asettamisen, mikä korostaa informaalin oppimisen muodossa oppijan vastuullisuutta, omien tarpeiden tunnistamista ja itseohjautuvuutta.

Edellä esitetty oppimisen jako ei asetu erityisen hyvin yrittäjyyskasvatukselliseen oppimisverkostoon, jota toteutetaan formaalissa ympäristössä, vaan sen tulisi saada elementtejä kaikista osa-alueista. Formaali oppiminen tapahtuu tutkintoon johtavan opetussuunnitelman mukaisissa oppimistilanteissa koulutusorganisaatiossa, ja nonformaali oppiminen suunnitelmallisesti työelämän kanssa toteutetussa yhteistyössä ja siihen osallistumisen kautta. Informaali oppiminen tapahtuu oppimisen ympäristöjen verkostojen osallisuuden seurauksena, jossa oppija itse ohjautuu omien tavoitteidensa mukaisesti kasvattamaan tietopääomaansa ja kokemuksiaan. Erilaisten oppimisen alueiden yhdistäminen sopii hyvin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin, mikä korostaa myös yrittäjyydellekin tyypillisiä ominaisuuksia.

Rauste-von Wright, von-Wright ja Soini (2003, 62) kuvaavat oppimisen tapahtuvan vuorovaikutteisessa ympäristössä, joka on sidoksissa siihen ympäristöön, jossa konstruktivistisen ajattelun mukaan oppija rakentaa oman tietonsa. Oppimisympäristöt kuvataan usein kapeasti ulkoisiksi rakenteiksi, mikä johtaa ajatteluun suljetuista oppimisympäristöistä. Oppimisympäristön sijaan tulisi tarkastella oppimisen ympäristöjen verkostoa. Kaikki oppimisen alueet yhdistävässä oppimisen mahdollistavassa avoimessa verkostossa korostuu toimijoiden osallisuus. Colley ym. (2006) osoitti tutkimuksessaan, että oppimista tapahtuu kaikissa oppimisen alueissa ja niitä ei ole helppo erottaa toisistaan. Oppiminen on siis kokonaisvaltainen, holistinen prosessi, joka tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä ja oppimisverkostoissa. Silloin lähestytään käsitettä oppimisen kaikkiallisuus, joka on noussut esille viime vuosina varsinkin verkko-opetuksen kehittäjien parissa.

Kyseisen käsitteen ytimenä on ajasta ja paikasta riippumaton oppiminen. Kun vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä oppimisessa on alettu korostaa, voidaan tätä ajattelun muutosta kuvata siirtymisestä omaksumismetaforasta osallistumismetaforaan (Rauste-von Wright ym. 2003, 60). Tämä ajattelu tukee myös sitä, että oppimisverkostoja ja oppimisympäristöjä tulisi ajatella avoimina, yhteistoiminnallisina ja osallistavina verkostoina. Tässä tutkimuksessa käytetään sanaa oppimisympäristö ja oppimisverkosto osittain synonyymeina toisilleen. Yrittäjyyskasvatusta toteutetaan oppimisverkostossa, joka muodostaa samalla avoimen ja osallistavan oppimisympäristön. Tämän tutkimuksen artikkeleita yhdistää osallisuus yrittäjyyskasvatukselliseen oppimisverkostoon ja sen rakentumiseen.

3.1 Osallistavan sosiaalisen oppimisverkoston rakentuminen

Artikkeli 1: Lassila, H. 2008. Yrittäjyyskasvatus sosiaalisen pääoman valossa. Käsitteellinen tarkastelu. Aikuiskasvatus 3/2008.

Artikkelissa pyritään teoreettisesti esittämään sosiaalisen oppimisverkoston rakentumista ja sen mekanismeja yrittäjyyskasvatuksen eri alueiden muodostumisessa. Artikkelin on käsitteellinen tarkastelu ja konstruktio, joka kuvaa yrittäjyyskasvatusta toteuttavan oppimisverkoston sosiaalisena oppimisympäristönä kytkeytyen sosiaalisen pääoman käsitteeseen. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen ympäristö nähdään sosiaalisena oppimisympäristönä, jonka osapuolia ovat opiskelijat, opettajat ja yritysten edustajat. Artikkelin pyrkii hahmottamaan käsitteellisesti niitä tekijöitä, jotka ovat merkittäviä sosiaalisen pääoman muodostumisessa. Lisäksi artikkelissa kuvataan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat sosiaalisen pääoman muotoutumiseen yrittäjyyskasvatusta toteuttavassa oppimisverkostossa.

Kirjallisuuteen perustuen artikkelissa kuvataan, miten sosiaalinen pääoma muotoutuu eri tekijöistä ja mekanismeista, joiden katsotaan olevan keskeisiä sosiaalisia rakenteita oppimisverkoston toiminnassa. Oppimisverkoston eri toimijoiden välinen sosiaalinen rakenne muodostaa sosiaalisen oppimisympäristön ja sosiaalisen pääoman rakentumisen, mistä syntyy artikkelissa esitetyt yrittäjyyskasvatuksen konatiiviset, affektiiviset ja kognitiiviset tuotokset. Yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa käytetyn pedagogiikan tulee soveltua kyseisen oppimisverkoston tavoitteitteisiin ja painopisteisiin.

Artikkeli on perusta yrittäjyyskasvatuksen oppimisverkoston tarkastelulle. Oppimisympäristö nähdään yhteistyöhön, luottamukseen ja vastavuoroisuuteen perustuvana horisontaalisena verkostona, joka mahdollistaa yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden toteutumisen käytännönläheisellä ja yritteliäisyyttä tukevalla tavalla. Yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa sosiaalisen

pääoman muodostaa Colemanin (1988) ajattelun mukaan sosiaaliseen rakenteeseen liittyvä resurssi ja yksilöiden vastavuoroinen toiminta.

Verkostomainen toiminta on myös menestyvän yritystoiminnan yksi keskeinen toimintamalli ja yrittäjyys ja yritystoiminta perustuvat nykyisin monimuotoisiin ja eritasoisiin verkostoihin. Nämä verkostot muodostuvat erilaisista asiakkuuksista, kumppanuuksista ja muista sidosryhmistä. Sosiaalinen pääoma sisältyy siis yritystoimintaan ja siksi sosiaalisen oppimisympäristön korostaminen, ymmärtäminen ja tunnistaminen yrittäjyyskasvatuksessa sosiaalisen pääoman lähteenä on erittäin tärkeää. Esitetty malli tukee osallisuuden merkitystä oppimisverkoston rakentumisessa.

3.2 Opiskelijoiden asenteet lähtökohtana yrittäjyyskasvatukselle

Artikkeli 2: Lassila, H. 2007. Students' attitudes and intentions towards entrepreneurship. In conference proceedings of Management international conference: 8th international conference of the faculty of management Koper, University of Primorska, 20-24 November, 2007.

Yrittäjyyskasvatuksen lähtökohtana on tunnistaa ja ymmärtää, miten yrittäjyyskasvatuksen kohteet, oppijat, suhtautuvat yleisellä tasolla yrittäjyyteen. Huuskosen (1992) esittämän ulkoiseksi yrittäjäksi ryhtymisen prosessimallin mukaan yksilön taustasta ja kokemuksesta voidaan löytää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yrittäjyyteen ja yrittäjyysintention. Näitä tekijöitä ovat mm. aiempi työ- ja yrittäjäkokemus sekä muut lähiympäristössä esiintyvät yrittäjyyteen liittyvät roolimallit. Myös yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat yrittäjyysvalmiuteen. Tällaisiksi ominaisuuksiksi Huuskonen (1992) nimesi persoonallisuuden, riskisuuntatunneisuuden, suoriutumisen tarpeen, itsenäisyyden ja vallan tavoittelemisen. Lisäksi siihen vaikuttaa yksilön sen hetkinen objektiivinen todellisuus, joka muodostuu toimintaympäristön yrittäjämynönteisyydestä, työtilanteesta, työllistyvyydestä ja myös sattumista. (Huuskonen 1992.) Edellä mainitut tekijät muodostavat kokonaisuuden, joka edesauttaa ulkoisen yrittäjyyden syntymistä sekä kehittämällä yrittäjämynönteisyyttä että vuorovaikutusta yritysmaailman kanssa. Koska oppijan yleisiin taustatekijöihin emme voi kouluttajina vaikuttaa, voimme kehittää heidän yrittäjyysmyönteisyyttä lisäämällä tietoa yrittäjyydestä ja yritystoiminnasta.

Hyvin usein yrittäjyyskasvatukselliset toimenpiteet keskittyvät yksipuolisesti tietojen ja taitojen opettamiseen ja kehittämiseen eli ns. kognitiiviseen alueeseen. Kuitenkin affektiivinen perusta (tunteet) ja konatiivinen perusta (motivaatio ja tahto) ovat hyvin tärkeitä alueita yrittäjyyden synnyttämisessä. Yrittäjyyden tietoperusta, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, ovat helpommin omaksuttavissa ja niistä löytyy helposti tietoa sitä haluaville. Asteiden muutos on pitkäkestoisempi prosessi. Myönteiset asenteet (tunteet, motivaatio ja tahto) ovat kuitenkin pohja yrittäjyydelle. Edellä mainitut tekijät yhdessä luovat pohjan yrittäjyydelle ja yrittäjyysintention voivat johtaa uuden yritystoiminnan syntymiseen.

Artikkelissa esitetään empiirisen kyselytutkimuksen tulokset, millä pyrittiin selvittämään, 1) mitä opiskelijat ajattelevat yrittäjyydestä ja yrittäjistä, 2) ovatko he kiinnostuneita ryhtymään ulkoiseksi yrittäjäksi tulevaisuudessa (yrittäjyysintention) ja 3) ovatko he kiinnostuneita osallistumaan yrittäjyyttä käsittelevään koulutukseen. Aineisto kerättiin Savonia-ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin eri alojen opiskelijoilta (n=285).

Kyseisen tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat suhtautuvat erittäin myönteisesti yrittäjyyteen ja he pitävät yrittäjyyttä haasteellisena ja itsenäisenä urana, jossa on mahdollista menestyä. Vastaajat olivat myös kiinnostuneita osallistumaan yrittäjyyttä tukevaan koulutukseen.

Positiiviset tulokset osoittivat, että yrittäjyyskasvatukselle menestykselliselle toteuttamiselle on tarvetta. Laajemmasta tutkimusraportista voi syvällisemmin perehtyä tutkimuksen tuloksiin (Lassila 2006). Tulokset saivat konkreettisen ilmentymän, kun Savonia-ammattikorkeakouluun perustettiin yrittäjyysopintojen monialainen kokonaisuus yTiimi, joka on toiminut vuodesta 2006 alkaen (yTiimi 2014). Kirjoittaja toimi keskeisenä suunnittelijana kehitettäessä yrittäjyysopintoja.

3.3 Opiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä

Artikkeli 3: Lassila, H. 2009. Mitä yrittäjyys minulle merkitsee. Amk-opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyydestä. Teoksessa J. Kansikas, P. Kyrö, T. Römer-Paakkanen & J. Seikkula-Leino (toim.) Yrittäjyyskasvatusteos. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta.

Oppimistulosten kannalta on tärkeää selvittää opiskelijoiden käsitykset opetettavaa asiaa kohtaan. Artikkelin empiirisenä aineistona käytettiin aiemmin mainittuun yTiimiin hakeneiden opiskelijoiden kirjoitelmia aiheesta: mitä yrittäjyys minulle merkitsee. Tavoitteena oli kartoittaa yrittäjyys-käsitteen sisältöä ja merkitystä sellaisien amk-opiskelijoiden keskuudessa, jotka olivat vapaaehtoisesti hakeneet suorittamaan erityisiä yrittäjyysopintoja osana tutkintoonsa kuuluvia opintoja (n=45). Aineisto on laadullinen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä ovat myönteisiä. Kirjoitelmissa esiintyivät useimmiten käsiteparit vapaus – vastuu ja haasteellisuus – mahdollisuus. Käsiteparit kytkeytyivät opiskelijoiden kirjoitelmissa toisiinsa. Lisäksi merkittäväksi nousi opiskelijoiden käsitys yrittäjyydestä yhteiskunnallisen vastuun ottajana.

Tutkimuksen tuloksia on hyödynnetty suunniteltaessa yTiimin yrittäjyysopintojen sisältöjä ja pedagogisia ratkaisuja. Tulosten perusteella on myös pyritty toteuttamaan yrittäjyysopintoja sellaisessa oppimisympäristössä ja menetelmillä, jotka parhaiten vastaisivat nuorten ajatuksia yrittäjyydestä.

Artikkeli antaa kuvan siitä, millaisia ovat kyseisen opiskelijaryhmän käsitykset yrittäjyydestä. Tämä asenne muodostaa sen viitekehyksen, jonka varassa opiskelija rakentaa ajattelunsa ja kerää tietonsa sekä jäsentää uutta yrittäjyyttä koskevaa informaatiota. Yrittäjyyskasvattajan on tärkeää tuntea opiskelijoidensa asennemaailma, jotta hän pystyisi vaikuttamaan asenteisiin ja asettamaan toiminnalleen tavoitteet. Leskinen (2000) nimittää sitä esiymmärryksen diagnosoinniksi. Tämä selvitys antoi yTiimin yrittäjyyskasvatusta toteuttaville opettajille tietoa siitä, millainen käsitys opiskelijoilla on yrittäjyydestä.

Sosiaalinen oppimisympäristö yhteisöllisenä rakenteena asettaa oppijoiden asenteille omat haasteensa. Siksi ryhmän yleinen asenne yrittäjyyttä kohtaan on merkittävä yrittäjyyskasvatuksessa. Koska henkilö pyrkii löytämään sellaisen sosiaalisen ympäristön, jonka arvot ja asenteet vastaavat hänen omaa maailmankuvaa, hän hakeutuu mielellään sellaiseen toimintaympäristöön. Vaihtoehtoisesti hän mukautuu ympäristöstä syntyviin odotuksiin ja tapoihin ja muokkaa omia asenteitaan ryhmän mukaiseksi. (Helkama ym 2001). Sen vuoksi on tärkeää kantaa huolta ryhmän sosiaalisen pääoman muodostumiseen ja ryhmädynamiikkaan, koska se vahvistaa myönteisiä yrittäjyysasenteita myös vähemmän myönteisesti ajattelevien ryhmän jäsenten keskuudessa.

3.4 Yrityselämä ja opettajat yrittäjyyskasvatuksen kumppanina

Artikkeli 4: Lassila, H. 2010. Strategisesta kumppanuudesta lisäarvoa ammatillisen koulutukseen. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja 2010.

Yrittäjyyskasvatuksen sosiaalisen oppimisympäristön kehittämisessä keskeistä on rakentaa kumppanuus yrityselämän ja yrittäjyyskasvattajan välille toteuttamaan yrittäjyyskasvatusta yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tämä osallisuus yrittäjyyskasvatuksellisen verkoston tulokselliseen toimintaan asettaa haasteita sekä ammatilliselle opettajalle että yrityselämän edustajille. Empiirinen aineisto on kerätty matkailualan opettajien ja yritysten edustajien mielipiteistä, mutta on sovellettavissa myös muille koulutusaloille ja yrittäjyyskasvatukseen yleisesti. Siinä esitetään yleisellä tasolla strategisen kumppanuuden peruselementit ja niiden muodostuminen. Artikkelin pohjautuu laajempaan selvitykseen matkailuopettajien osaamisesta ja työelämäyhteistyöstä (Lassila 2008).

Opettajat toimivat jatkuvassa muutoksessa. Globaalit muutokset, muuttuva yhteiskunta, uudistuva työelämä, muuttuvat organisaatiot ja johtamiskulttuurit vaikuttavat työn sisältöön ja työn kuvaan. Eniten opettajan työnkuvaan ovat vaikuttaneet viime vuosikymmenen aikana kansainvälistyminen ja tietoyhteiskunnan nopea kehittyminen. Kaikki edellä mainitut muutokset asettavat suuria haasteita opettajan ammatillisen osaamisen ylläpidolle ja kehittämiselle. Opettajien työn vaatimusten lisäksi työn sisältö on muuttunut koulutusjärjestelmien muutosten ja kehittymisen myötä. Opettajan työ on monimuotoistunut ja asettanut lisää haasteita ammatillisen opettajan osaamiselle. On puhuttu jopa opettajan työnkuvan ylilaajenemisesta. Opettajan rooli pelkästään tiedon jakajana ja tietolähteenä on virtuaalisten yhteyksien myötä vähentynyt ja hänen tehtävänsä oppijan ohjaajana, tukijana ja kannustajana sekä oppimisympäristöjen suunnittelijana on korostunut. Opettaja on oppimisen valmentaja, ja oppimisympäristö ulottuu luokkahuoneiden ulkopuolelle. Ammatillisen opettajan osaamisessa korostuu siten yhteys työelämään, johon opettaja on valmentamassa uusia ammattilaisia. Opettaja-nimike ei siten anna oikeaa kuvaa siitä työstä, mitä ammatillisena opettajana toimiva henkilö tekee voimakkaasti muuttuvassa ja kansainvälistyvässä tietoyhteiskunnassa. Useat opettamisen tutkijat (mm. Patrikainen 1999; Vertanen 2002) ovatkin siirtyneet käyttämään opettajuuden käsitettä kuvaamaan laajemmin ammatillisen opettajan työtä ja korvaamaan ammattinimikkeenä käytettyä ja tunnettua opettaja-käsitettä.

Helakorven (2005) mukaan yleinen opettajan osaaminen jakaantuu neljään osa-alueeseen. Opettaja on kasvattaja ja organisoija, oman työnsä ja työyhteisönsä kehittäjä. Lisäksi hän kykenee toimimaan verkostoissa ja tiimeissä sekä työhönsä liittyvissä hallinnollisissa ja taloudellisissa ympäristöissä. Varsinkin ammattikorkeakoulussa toimiva opettaja tarvitsee vielä tutkimus- ja kehittämisosaamista. Vertanen (2002) onkin laajentanut ammatilliselta opettajalta vaadittavia osaamisvaatimuksia seuraavasti: opettajan tulee olla hyvä ammatillinen osaaja, oppimisen asiantuntija, pedagogiikan tunti- ja tutkija soveltavan tutkimuksen alueella, ohjaaja, kasvattaja, oppimisympäristön mahdollistaja, markkinoija, konsultti, verkostojen rakentaja ja tietotekniikkaosaaja. Lisäksi ammatillinen opettaja on tiimityötaiteilija, kansainvälistynyt ja yrittäjähenkkinen. Opettajan osaamisen kenttä on siten varsin laaja.

Opettajan ammattiin on aina kuulunut tietty kriittisyys, joka korostuu ammatillisen opettajan asiantuntijuudessa. Siksi jatkuva oman toiminnan ja toimintaympäristön muutosten havainnointi ja arviointi sekä oman osaamisen kehittämisen kriittinen pohdinta tulisikin kohdistua näihin neljään ulottuvuuteen. Tältä pohjalta Helakorpi (2005) määrittää ammatillisen opettajan asiantuntijuuden substanssiosaamiseksi, kehittämis- ja tutkimusosaamiseksi, pedagogiseksi osaamiseksi ja työyhteisöosaamiseksi.

Kumppanuuden toteutumista verkostoissa voidaan jaotella eri tavoin. Stähle & Laento (2000; ks. myös Helakorpi 2005, 50) jaottelevat kumppanuuden operatiiviseen, taktiseen tai strategiseen kumppanuuteen. Operatiivisen kumppanuuden lisäarvo on taloudellinen ja sen tavoitteeksi on usein asetettu kustanusten alentaminen keskittymällä omaan ydintoimintaan. Operatiivinen kumppanuus perustuu luottamukseen, jonka pohjana on sopimus osapuolten kesken. Taktinen kumppanuus tavoittelee tehokkuutta yhdistämällä toimijoiden prosesseja ja osaamisen lisääntymistä yhteistyössä. Taktinen kumppanuus on avointa ja sen lisäarvo syntyy uuden oppimisesta ja toiminnan tehostumisesta. Keskinäinen dialogi, yhteistyö ja osaamisen integrointi ovat olennaisia tekijöitä luottamuksen syntymisessä. Strateginen kumppanuus perustuu tiiviiseen yhteistyöhön ja tähtää yhteisiin tavoitteisiin. Osapuolilla on yhteinen visio tulevaisuudesta. Tietopääomansa yhdistämällä kumppanit saavat merkittävää strategista etua, jonka edellytyksenä on yhteiset ja yhdessä luodut toimintatavat ja vahva keskinäinen luottamus.

Liiketaloustieteellisissä tutkimuksissa luodut verkostoitumisen teoriat ja mallit esittävät myös (ks. esim. Varamäki 1996, 130), että onnistuneen yhteistyön ja siihen sitoutumisen edellytys on se, että osapuolet tuntevat toisensa ja luottavat kumppaniinsa. Varsinkin ulkoisista työntekijöistä johtuva yhteistyö vaatii toimijoiden panostusta siihen, että osapuolet tuntevat toisensa ja toistensa toimintatavat. Osapuolten välisen työnjaon tulisi olla selkeä, ja toimintaa ohjaavista toimintamalleista tulisi sopia yhdessä. Markkinointiteoreettinen tarkastelu asiakassuhteisiin sitoutumisesta kuvaa suhteita rahallisten, sosiaalisten ja rakenteellisten sidosten kautta (ks. Berry ja Parasuraman 1991). Kun yhteistyö rakentuu kaikkien kolmen sidoksen pohjalle, on yhteistyö hedelmällisempää ja johtaa pysyviin ja monipuolisiin suhteisiin, jotka hyödyntävät molempia osapuolia.

Myös koulutusorganisaatioiden tulee toimia erilaisissa verkostoissa ja rakentaa sidoksia ja kumppanuuksia työelämän kanssa. Erityisen merkittävää tämä on yrittäjyyskasvatuksellisten toimenpiteiden toteuttamisessa. Artikkelissa esitetyn kyselyn tulokset antavat lupauksen siitä, että toimivaa kumppanuutta koulutuksen ja työelämän välille on mahdollista menestyksellisesti rakentaa.

4 POHDINTA

4.1 Lopuksi

Vaikka yrittäjyyskasvatus tieteellisen kiinnostuksen kohteena on vielä nuori, on siihen liittyvää keskustelua käyty jo vuosikymmeniä. Ensimmäisessä vaiheessa 1980 - 90 luvuilla keskityttiin tarkastelemaan, onko yrittäjyys synnynnäistä vai voiko yrittäjyyteen ylipäätään kasvattaa. Vuosituhannen vaihteessa käsiteltiin yrittäjyyteen kasvamista ja yrittäjämäistä oppimista. Viime vuosina on keskitytty tarkastelemaan yrittäjyyden pedagogiikkaa, yrittäjämäisiä opettajia ja oppimisympäristöjä. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusvaiheet antavat kuitenkin vielä riittämättömän pohjan vahvalle tutkimukselle. (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007.)

Diskurssin kehittymisestä huolimatta varsinkin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka ja oppimisympäristöt tutkimusaiheina antaisivat koulutuksen parissa toimiville kipeästi tarvitsemää tietoa yrittäjyyskasvatuksen käytännön työhön. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan lisäämään tietämystä yrittäjyyskasvatuksesta ja sen laajentamisesta aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvään puheeseen. Lisäksi sen liitteenä olevat artikkelit lähestyvät yrittäjyyskasvatusta eri näkökulmista ja antavat mahdollisuuden empiiristen aineistojen tukemana tarkastella yrittäjyyskasvatukseen liittyviä tekijöitä sekä oppijoiden että oppimisverkoston näkökulmasta. Tutkimus lisää ymmärrystä siitä, miten yrittäjyyskasvatusta voidaan lähestyä eri menetelmin ja rakentaa monitieteistä teoreettista viitekehystä.

Yrittäjyyskasvatus toteutuu tämän tutkimuksen ajattelussa kolmen osapuolen, opiskelijan, opettajan ja työelämän, osallisuutena oppimisverkoston toimintaan. Kolmikantaisen verkoston toiminnan tulisi tuottaa yritteliäitä, aktiivisia kansalaisia, joilla on yrittäjyyden henki toimia tavoitteellisesti ja vastuullisesti kaikilla elämän osa-alueilla.

Tämä tutkimus omalta osaltaan laajentaa myös kasvatustieteellistä näkemystä siitä, miten sosiaalinen oppimisympäristö edesauttaa yrittäjyyskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Kuten luvun 2 tietoperustassa on tuotu esiin, useiden yrittäjyyskasvatuksen alueella toimivien tutkijoiden mielestä yrittäjyyskasvatus sisältää myös yritteliäiden, aktiivisten henkilöiden kasvattamista uusien yrittäjien aikaansaamisen lisäksi. Silloin yrittäjyyskasvatuksen käsite pitää sisällään Kyrön (2005) esityksen mukaisesti sekä yritteliään henkilön, yrittäjän, yrittäjämäisen oppimisen ja sen tuloksena syntyvän yritteliäisyyden ja/tai yrityksen ja niiden välisen dynamiikan ja prosessin.

Yrittäjyyteen painottuva kasvatus aktiiviseksi kansalaiseksi tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, kokonaisvaltaista toimintaympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristö on se, tila, paikka, yhteisö tai toimintakäytäntö, joiden kaikkien tulisi edistää tavoiteltua oppimista, ja se jakaantuu pedagogiseen, virtuaaliseen, pragmaattiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön (Helakorpi 2005, 168). Yrittäjyyskasvatuksellinen verkosto on se oppimisympäristö, jossa yrittäjyyskasvatusta toteutetaan eri toimijoiden osallisuuden kautta.

Oppimista tapahtuu sosiaalisessa oppimisympäristössä, verkostossa, jonka sisältöä rakentavat kaikki opiskelutilanteissa olevat ihmiset ja vuorovaikutus eri osapuolten välillä. Sosiaalisen verkoston toiminnan ymmärtämisessä tarvitaan erilaisten sosiaalisten ilmiöiden tarkastelussa esille tuotuja käsitteitä, kuten sosiaalinen pääoma, verkostot, osallistuminen, osallisuus ja luottamus. Yrittäjyys-

kasvatuksellinen oppimisympäristö muodostaa verkoston ja luo käytännön tarkastelupinnan ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään. Eri osapuolien osallisuus on keskeinen tekijä sosiaalisen oppimisympäristön muodostumisessa.

4.2 Jatkotutkimuksen haasteet

Tämä tutkimus tarjoaa yrittäjyyskasvatuksen tutkijoille useita jatkotutkimuksen aiheita. Artikkelissa 1 esitetty teoreettinen tarkastelu vaatisi empiiristä soveltamista ja sitä kautta rakenteen osoittamista toimivaksi tai toimimattomaksi käytännön oppimisympäristöissä. Myös opettajien käsityksistä ja heidän menetelmällisien ratkaisujen perustasta ei ole olemassa tutkimuksellista tietoa.

Julkaistuista tutkimuksista ei löydy myöskään vastausta siihen, miten erilaiset vuorovaikutukselliset pedagogiset ratkaisut vaikuttavat ja toimivat yrittäjyyskasvatuksen tukena. Korhosen (2005) mukaan oppimisverkostojen toimintaa voidaan parhaiten kuvata ja tarkastella toiminta- ja tapaustutkimuksellisten tutkimusotteiden avulla, koska verkostot ovat ainutkertaisia, luontaisesti kehittyviä ilmiöitä. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen on kuitenkin prosessi, kuten toimintatutkimuskin, joten niiden yhteensovittaminen voisi antaa uutta näkökulmaa kasvatustieteelliseen tutkimuskenttään. Menetelmän ja tutkimuskontekstin haasteellisuudesta huolimatta toimintatutkimuksella voisi siten olla annettavaa yrittäjyyskasvatukseen uuden tutkimustiedon lisääjänä. Uuden avauksen kontribuutio sijoittuisi sekä yrittäjyyskasvatukselliseen että sen tutkimusmenetelmälliseen keskusteluun.

Erityisen uutena avauksena yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen kentässä olisi kytkeä yrittäjyyskasvatuksellinen keskustelu aktiivisen kansalaisuuden puheeseen, ja rakentaa siitä teoreettinen käsitteistö koettelemalla sitä empiirisesti. Myös sosiaalipedagogiikkaan pohjautuva tutkimus toisi yrittäjyyskasvatuksen tieteelliseen keskusteluun uusia ulottuvuuksia. Vaikka tämä tutkimus kuvaa yrittäjyyskasvatuksen osallisuuden kolmikantaisena mallina, antaisi osallisuuden kytkeminen ja sen erityinen tarkastelu tuoretta näkökulmaa aiheen tarkasteluun. Nämä uudet avaukset voisivat tuottaa täysin uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksen osittain pysähtyneeseen tutkimuskenttään.

LÄHTEET

Ahokas, L. 2010. Kansalaisyhteiskunta ja nuorten osallistuminen. EPACE-teemajulkaisu. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ahonen, S. 2000. Kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia, osa 2. Helsinki: WSOY. 396 – 435.

Annette, J. 2010. Democratic citizenship and lifelong active learning. Teoksessa B. Crick & A. Lockyer (toim.) Active citizenship. What could it achieve and how. Edinburgh: Edinburgh university press.

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi Oy.

Anderson, A. R. & Jack, S. L. 2008. Role typologies for enterprising education: The professional artisan? Journal of Small Business and Enterprise Development 15 (2), 259 - 273.

Arene ry. 2011. Ammattikorkeakoulujen yrittäjyysstrategia.
http://www-99-srv.blcnet.fi/~arene/sites/default/files/PDF/arenen_yrittajyysstrategia_lopullinen.pdf.
(Luettu 30.12.2014.)

Bennett, R. 2006. Business lecturers perceptions of the nature of entrepreneurship. International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research 12 (3), 165 - 188.

Berry, L. & Parasuraman, A. 1991. Marketing services - competing through quality. New York: Free Press.

Binici, S. Dynia, J. & VanDerHeide, J. L. 2013. Literacy in theory and practice: challenges and debates over 50 years. Theory into Practice 52, 52 - 62.

Brant, J. & Wales, J. 2009. New skills for a new century? Challenging the orthodoxy: The role of citizenship and enterprise education in promoting effective learning. Citizenship, Social and Economics Education 8 (1), 32 - 41.

Bron, A. 2005. Demos and Ethnos in European Citizenship: Possible connections and challenges for adult education. Teoksessa D. Wildemeersch, V. Stoobants & M. Bron Jr. (toim.) Active citizenship and multiple identities in Europe. A learning outlook. Frankfurt: Peter Lang 33 - 46.

Cameron, C. & Moss, P. 2011. Social pedagogy. Current understanding and opportunities. Teoksessa C. Cameron & P. Moss (toim.) Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet. London: Jessica Kingsley Publisher. 7 - 32.

Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology 94, 95 - 130.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2006. European policies on “non-formal” learning: a genealogical review. Teoksessa R. Edward, J. Gallacher & S. Whittaker (toim.) International research perspectives on lifelong learning. London: Routledge, 56 - 74.

Coussee, F. & Verstchelden, G. 2011. Social-cultural education on Flanders: a social pedagogical history. Teoksessa J. Kohnbeck & N. R. Jensen (toim.) Social pedagogy for the entire Lifespan. Vol. 1. Bremen: EHV.

- Cuevas, J. 1994. Towards a taxonomy of entrepreneurship theories. *International Small Business Journal* 12 (4), 77 - 88.
- Cunningham, J. B. & Lischeron, J. 1991. Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management* 29 (1), 45 - 61.
- Dana, L. P. 2006. Entrepreneurship and SMEs in the Euro-zone. Towards a theory of symbiotic entrepreneurship. World Scientific. University of Canterbury, New Zealand. 195 - 199.
- Dewhurst, P. & Horobin, H. 1998. Small business owners. Teoksessa R. Thomas (toim.) *The management of small tourism and hospitality firms*. London: Cassell. 19 - 38.
- Deuchar, R. 2004. Changing paradigms - the potential of enterprise education as an adequate vehicle for promoting and enhancing education for active and responsible citizenship: Illustration from a Scottish perspective. *Oxford Review of Education* 30 (2), 223 - 239.
- Drexler, K. M. & Garcelon, G. 2005. *Strategies for active citizenship*. New Jersey: Pearson Education Hall.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. 2013. Conceptual foundations of social pedagogy. Teoksessa C. Cameron & P. Moss (toim.) *Social pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publisher. 33 - 52.
- Eriksson, L. 2010a. A Swedish way of teaching citizenship to immigrants – popular adult education as a social activity. Teoksessa L. Eriksson & T. Winman (toim.) *Learning to fly. Social pedagogy in a contemporary society*. Göteborg: Daidalos. 119 - 136.
- Eriksson, L. 2010b. Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development Journal* 46 (4), 403 - 420.
- Eriksson, L. & Markström, A. M. 2003. Interpreting the concept of social pedagogy. Teoksessa A. Gustavsson, H. Hermannsson & J. Hämäläinen (toim.) *Perspective and theory in social pedagogy*. Göteborg: Bokforlaget daidalos. 9 - 22.
- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström. *Ihmistä tutkimassa. (toim.) Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopio: Kuopion yliopisto. 137 - 160.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (5.painos)* Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio. 2007. Yrittäjyyden edistämistä koskeva toimintasuunnitelma 2007. Komission tiedonanto. Toimintasuunnitelma: Yrittäjyyden edistäminen Euroopassa. KOM 2004, 70.
- Euroopan komissio. 2012. Entrepreneurship education at school in Europe national strategies, curricula and learning outcomes. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf (Luettu 9.10.2014).
- Euroopan komissio. 2006. Yrittäjyyttä suosivan ajattelutavan edistämien koulutuksessa. Yhteisön Lissabonin ohjelman täytäntöönpano. KOM 2006, 33.
- Euroopan komissio. 2003. *Vihreä Kirja. Yrittäjyys Euroopassa*. KOM 2002, 27.
- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training* 30 (9), 701-720.
- Fayolle, A. & Gailly, B. 2008. From craft to science. Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of Industrial Training* 32 (7), 569 - 593.

- Filander, K. & Ryynänen, S. 2014. Aikuiskasvatus ja sosiaalipedagogiikka valtavirtojen haastajina. Teoksessa K. Brunila ja U. Isopahkala-Bouret (toim.) Marginaalin voima. Aikuiskasvatuksen 51.vuosikirja. Vantaa. 54 - 81.
- Forsander, A. 2000. Työvoiman tarve ja maahanmuuttopolitiikka – onko maahanmuuttajien osaaminen vastaus työvoiman kysyntään. Teoksessa M-L. Trux (toim.) Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Helsinki: WSOY. 143 - 202.
- Fowler, F.J. Jr. 2002. Survey research methods, applied social research methods series, London: Sage.
- Gibb, A. 2005. The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practise? Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (toim.) The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. University of Tampere, Research centre for Vocational and Professional Education, Hämeenlinna. 44 - 67.
- Gibb, A. A. 1993. The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider entrepreneurial goals. International Small Business Journal 11 (3), 11 - 34.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. 2007. Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura (toim.), julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Harju, A. 2005. Opetus ja kasvatus, oppiminen ja kasvaminen aktiiviseen kansalaisuuteen. http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/aktiivinen_kansalaisuus. (Luettu 19.10.2014).
- Harju, A. 2004. Kompetenssit aktiiviseen kansalaisuuteen. http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/aktiivinen_kansalaisuus. (Luettu 25.10.2014).
- Hatton, K. 2013. Social pedagogy in the UK. Theory and practice. Dorset: Russel House Publishing
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 5/2005, 340 - 354.
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeenlinna: Hämeen amk/ammattillinen opettajakorkeakoulu.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2013. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hoskins, B. & Crick, R. 2008. Social justice, research and European policy: defining and measuring key competences in education. European Education Research Journal 7 (3), 308 - 310.
- Humphreys, M. J. 2011. A new generation of leaders for eastern Europa: values and attitudes for active citizenship. Cristian Higher Education 10, 215-236.
- Huuskonen, V. 1992. Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu. Turun kauppa-korkeakoulun julkaisuja, sarja A-2.
- Hytti, U. 2002. State-of-art of enterprise education in Europe – results from the Entreduproject (toim.) Turku: Leonardo da Vinci -programme of the European Commission.
- Hägg, O. 2009. Yrittäjäidentiteetin kehittyminen yrittäjyysvalmennuksessa. Teoksessa J. Kansikas, P.

- Kyrö, J. Seikkula-Leino & T. Römer-Paakkanen (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema - yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 176/2009, 6 - 26.
- Hämäläinen, J. 2012. Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 3 - 16.
- Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. yhteiskuntatieteet 26.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Helsinki: WSOY.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Helsinki: Minerva kustannus Oy.
- Israel, M. & Hay, I. 2006. Research ethics for social scientists. Between ethical conduct and regulatory compliance. London: Sage.
- Johansen, V. & Schanke, T. 2013. Entrepreneurship education in secondary education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (4), 357 - 368.
- Johnston, R. 2005. A framework for analysing and developing adult learning for active citizenship. Teoksessa D. Wildemeersch, V. Stoobants & M. Bron Jr. (toim.) *Active citizenship and multiple identities in Europe. A learning outlook*. Frankfurt: Peter Lang. 47 - 65.
- Jones, B. & Iredale, N. 2014. Enterprise and entrepreneurship education; towards comparative analyses. *Journals of Enterprising Communities, People Places in the Global Economy* 1 (1), 38 - 50.
- Jones, B. & Iredale, N. 2010. Enterprise education as pedagogy. *Education + Training* 52 (1), 7 - 19.
- Joronen, T. & Abdullah, A. A. 2000. Maahanmuuttajien yritystoiminta Suomessa 1990-luvulla. Teoksessa M-L. Trux (toim.) *Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä*. Helsinki: WSOY. 203 - 260.
- Kajanto A. & Tuomisto J. 1994. Elinikäinen oppiminen (toim.) Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Kakkonen, M-L. 2012. Learning entrepreneurial competences in an international undergraduate degree programme. A follow-up study. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus. 9 - 22.
- Keser, F., Akar, H. & Yildirim, A. 2011. The role of extracurricular in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies* 43 (6), 809 - 837.
- Klandt, H. & Volkmann, C. 2006. Development and prospects of academic entrepreneurship education in Germany. *Higher Education in Europe* 31 (2), 195 - 208.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Valkeakoski: Tammer-Paino.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus. Analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2, 102 - 111.

- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. 2010. Yrittäjyyskasvatus hallintana (toim.) Tampere: Vastapaino.
- Kornbeck, J. & Jensen, N. 2009. The diversity of social pedagogy in Europe. (toim.) Bremen. Europäischer Hochschulverlag.
- Kurki, L. & Nivala E. 2006. Johdanto. Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen
Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.)
Tampere: Tampere University Press. 11 - 21.
- Kurki, L. 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen
Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.)
Tampere: Tampere University Press. 115 - 187.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuvaja, S., Saurio, S. & Kortelainen, S. 2005. Ammattikorkeakoulun rooli yrittäjäpolvenvaihdoksen edistämisessä. Helsinki: KTM.
- Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Tampere: Tampereen yliopisto. 12 - 31.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2004. Aktiivisen kansalaisuuden oppiminen osana elämäntulkua.
http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/aktiivinen_kansalaisuus. (Luettu 20.11.2014).
- Laitinen, M. ja Nurmi, K. E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämäkertojen valossa. Aikuiskasvatus 2, 122 - 132.
- Laitinen, M. ja Nurmi K. E. 2002. Biographical observations on active citizenship learning in Finland. University of Helsinki, Department of Education, Research report 183.
- Lassila, H. 2008. Selvitys matkailuopettajien osaamisesta ja työelämäyhteistyöstä. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Kuopio
- Lassila, H. 2006. Yrittäjyyden tarkastelua. Yrittäjyysasenteet ja yrittäjyysintentiitit amk-opiskelijoiden keskuudessa. Pro Gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeenlinna. (sähköinen versio)
- Lassila, H. 2005. Matkailutilan sukupolvenvaihdos talonpoikaisten arvojen ohjaamana prosessina. Väitöskirja Jyväskylän yliopisto, studies in business and economics 40.
- Lassila, H., Halimaa, S-L. & Kouri, P. 2015. Teachership in Master Level at Universities of Applied Sciences in the Future. In conference proceeding of IAC-TLEI 2015, Vienna.
- Leskinen, P-L. 2000. Yrittäjyyttä etsimässä - kokemuksia ja ajatuksia yrittäjyyskasvatuksesta. Helsinki: Edita.
- Löbner, H., Maier, M. & Markgraf, D. 2005. Evaluating the constructivist approach in entrepreneurship education. In conference proceedings IntEnt 2005, Surrey.

Marshall, H. T. 1992. Citizenship and social class. London: Pluto Press.

Martela, F. & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja 3/2014.

Melin, K. 2001. Yrittäjyysintentiot ja niiden taustatekijät Virossa ja Suomessa. Vertailukohteina eräissä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat nuoret kummassakin maassa. Acta Wasaensia. No 93. Liiketaloustiede 37. Johtaminen ja organisaatiot.

Mezirov, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirov (toim.) Uudistava oppiminen, Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 17 - 38.

Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteellisyyteen. Helsinki: WSOY.

Nivala, E. & Ryynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013 (14), 9 - 41.

OKM 2010. Osaava ja luova Suomi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:15.

OKM. 2014. Ammattikorkeakoulu-uudistus.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/index.html.
(Luettu 31.12.2014).

Opetushallitus. 1993. Yrittäväksi koulussa - kasvatus yrittäjyyteen. Taustaa ja virikkeitä ala-asteelta aikuis- koulutukseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Opetusministeriö. 2002. Yrittäjyyskasvatuksen rooli ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Opetusministeriön EU-rakennerahastot -julkaisu 11/2002.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Ps-Kustannus.

Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Jyväskylä: Jyväskylä university, studies in business and economics 16.

Peltonen, M. 1986. Yrittäjyys. Helsinki: Otava.

Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Helsinki: Limor kustannus.

Rajaniemi, J. 2005. Yritykset Suomessa vuosina 1994–2003. Yritykset ja yrittäjyys. Kymmenvuotiskatsaus 2005. Tilastokeskus.

Rauste-von Wright, M-L., von-Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä: Jyväskylä university, studies in education, psychology and social research 213.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. Johdatus kasvatustieteisiin. 5-6. painos. Helsinki: WSOY.

Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Ikävalko, M., & Mattila, J. 2011. Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti, & A. Tiikkala (toim.) Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turun yliopisto, Turun kauppakorkeakoulu & Kasvatustieteiden tiedokunta. Turku: Uniprint. 214 - 237.

Rytkölä, T., Kesler, M. & Karhuvirta, T. 2011. Yrittäjyys-, kansalais- ja tiedekasvatus yhteisen sateenvarjon alla - järjestön näkökulma kansalaisen taitojen kehittymiseen. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry. 125 - 143.

Savonia 2015. <http://portal.savonia.fi/amk/fi/tutustu-savoniaan>. (Luettu 28.10.2015).

Schaffar, B. 2013. Changing the definition of education. On Kant's educational paradox between freedom and restraint. Springer Science+Business Media Dordrecht: Published online.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: OPM Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Yliopistopaino.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. 2010. Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? Education + Training 52(2), 117 - 127.

Snick, A., Wildemeersch, D., Stroobants, V. & Celis, R. 2001. Governance and active citizenship in Belgium. Teoksessa R. Celis, A. Snick, V. Stroobants & D. Wildemeersch (toim.) Learning Citizenship and Governance in Europe: Analysis of Life Histories. Framework 5 funded Project Report submitted to the Commission of the European Communities, Leuven: Catholic University of Leuven, Belgium. Available HTTP: <http://www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/Lifehistory-chapter3.pdf> (4.7.2002).

Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.) Handbook of Educational Psychology. New York: MacMillan, 243 - 310.

Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Stephens, P. 2013. Social pedagogy. Heart and head. Bremen: EHV

Stähle, P. & Laento, K. 2000. Strateginen kumppanuus. Helsinki: WSOY.

Suomen yrittäjät 2014. <http://www.yrittajat.fi/fi-FI/suomenyrittajat/yrittajyyssuomessa/> (Luettu 20.5.2015).

Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 5/2005. 366 - 372.

Takala, T. & Lämsä, A-M. 2001. Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodologisena vaihtoehtona. Liiketaloudellinen Aikakausikirja 50 (3/01), 371 - 390.

TEM 2014. Katsaus suomalaisen työn tulevaisuuteen. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 30/2014.

TEM 2010 Tutkimus- ja innovaationeuvosto 2010. Helsinki: Tutkimus- ja innovaatiopoliittinen linjaus vuosille 2011 - 2015.

TEM 2009. Yrittäjyyskatsaus 2009. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Helsinki: Työ ja yrittäjyys 54/2009.

Tilastokeskus. 2011. Hyvinvointikatsaus 4/2011. Teemana yrittäjyys. Saatavissa: http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2011_04.html. (Luettu 25.4.2015).

Tonttila, K. 2001. Mitä mieltä yrittäjyydestä? Yliopistosta valmistuvien nuorten asenteet yrittäjyyteen ja itsensä työllistämiseen. Helsinki: Palmenia.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2016. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytando>. (Luettu 14.7.2016).

Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY. 79 - 95.

Ucar, X. 2011. Sosial pedagogy: Beyond disciplinary traditions and cultural contexts. Teoksessa J. Konnbeck & N. R. Jensen (toim.) Social pedagogy for the entire Lifespan. Vol.1. Bremen: EHV.

Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valerio, A., Parton, B. & Robb, A. 2014. Entrepreneurship education and training programs around the world: dimensions for success. Washington: World Bank.

Van Praag, C.M. & Versloot, P. 2007. What is the value of entrepreneurship? A review of recent research. Small Business Economics 29 (4) 351 - 382.

Varamäki, E. 1996. The Development Process of Interfirm Cooperation of SMEs. Vaasa: University of Vaasa, Faculty of Business Administration Department of Management and Organisation.

Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Hakapaino Oy.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2002 mennessä. Väitöskirja. HAMK & AKTK-julkaisuja 6/2002. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Vesala, K. M. 1992. Pienyrityksen kontrollipremissit. Sosiaalipsykologian tarkastelu. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 5. Helsinki: Suomen Psykologinen Seura.

Vesalainen, J. 2008. Yrittäjyyden monimuotoisuus ja erilaista yrittäjyyttä tukevat olosuhteet. Teoksessa S. Luoto, K. Melin & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyden edistäminen korkeakoulujen tehtävänä. Vaasan ammatikorkeakoulu. Tutkimusraportteja A2. 11 - 22.

Volkman, C. 2004. Entrepreneurship studies – an ascending academic discipline in the twenty-first century. Higher Education in Europe 29 (2) 177 - 185.

Yin, R. K. 2009. Case study research design and methods. (5. painos) Thousand Oaks: Sage Publications.

yTiimi. 2014. <https://portal.savonia.fi/amk/fi/palvelut-yrityksille/yritysten-toimeksiannot/ytiimi-palveluksessasi>. (Luettu 30.12.2014).

LIITTEET

Alkuperäiset julkaistut artikkelit 4 kpl

Artikkeli 1

YRITTÄJYYSKASVATUS SOSIAALISEN PÄÄOMAN VALOSSA

Käsitteellinen tarkastelu

KTT, KM Hilikka Lassila

Abstract

Käsittelen artikkelissani yrittäjyyskasvatusta toteuttavan oppimisverkoston sosiaalista oppimisympäristöä sosiaalisen pääoman kautta. Aluksi määrittelen ja kuvaan yrittäjyyskasvatuksen sisällön ja tavoitteet. Sen jälkeen pyrin käsitteellisesti ottamaan haltuun ne tekijät, jotka ovat keskeisiä sosiaalisen pääoman muodostumisessa. Lopuksi esitän mallin sosiaalisen pääoman muotoutumisesta yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa.

Usein ajatellaan, että yrittäjäkasvatuksen tärkein ajatus on se, että maahamme saataisiin uusia yrittäjiä ja yrityksiä. Yrittäjyyskasvatus tulee kuitenkin nähdä paljon laajemmin, jolloin yrittäjyyskasvatuksen tehtävänä on kehittää yrittäjyyteen ja yritystoimintaan liittyvien tietojen ja taitojen lisäksi yritteliästä asennetta ja myönteistä suhtautumista työhön ja yrittäjyyteen. Yrittäjyyskasvatuksen sisältö, tavoitteet ja käytetyt pedagogiset menetelmät riippuvat oppijoiden iästä ja koulutusasteesta.

Sosiaalinen pääoma muotoutuu tässä yhteydessä niistä tekijöistä ja mekanismeista, joiden on esitetty kirjallisuudessa muodostavan sosiaalisen pääoman ja ovat oppimisverkoston toiminnalle keskeisiä sosiaalisia rakenteita. Oppimisverkoston sosiaalinen oppimisympäristö toimii sosiaalisen pääoman lähteenä, mistä syntyy yrittäjyyskasvatuksen konatiiviset, affektiiviset ja kognitiiviset tuotokset. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan tulee tukea niitä yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita ja painopisteitä, joita on asetettu kyseiselle oppimisverkostolle.

Johdanto

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja koulujen käyttämissä menetelmissä on yhä puutteita yrittäjyyskasvatuksen toteutuksissa. Yrittäjyyskasvatuksen tietämys on kuitenkin huomattavasti lisääntynyt viimeisien vuosien aikana ja asenteet ovat muuttuneet myönteisemmiksi myös koulumaailmassa. Ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyys on ollut jo vuosien ajan osana opetussuunnitelmaa, mutta peruskouluissa, lukioissa ja yliopistoissa yrittäjyyskasvatuksen tila on ollut heikompi. On väitetty, että opettajat eivät tiedä riittävästi, mitä yrittäjyyskasvatus on, mihin sillä pyritään ja mikä on niiden sisältö ja työtavat. Yrittäjyyskasvatuksessa ei ole hyödynnetty yrittäjyyskasvatukselle ja yrittäjyydelle ominaisia työtapoja ja sisältö painottuu usein varsinkin ammatillisessa koulutuksessa ulkoiseen yrittäjyyteen, oman yrityksen perustamiseen. (Kyrö 2007; Seikkula-Leino 2007)

Yrittäjyyskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on kehittää oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinoelämässä. Yrittäjämäisiä ominaisuuksia ovat esimerkiksi oma-aloitteisuus, omavastuu, itsensä hallinta, toimeliaisuus sekä usko omiin kykyihin. (Koiranen & Peltonen 1995, 13.) Laajasti ajatellen yrittäjyyskasvatus sisältää siten nykypäivän työyhteisön vaatimia yleisiä ominaisuuksia. Yrittäjyyskasvattajat voivat lisätä yrittäjyysmyönteisyyttä ja vuorovaikutusta yritysmaailman kanssa sekä tukea sellaisten oppijoiden motivaatiota, joilla on tavoitteena tulevaisuudessa ulkoinen yrittäjyys, oma yritys.

Oppimisympäristön merkitys oppimisessa on merkittävä. Sosiaalinen oppimisympäristö toimii tärkeänä osa-alueena yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa. Tässä tarkastelussa sosiaalisen oppimisympäristön muodostavat yrittäjyyskasvatuksellisen oppimisverkoston toimintakäytännöt sekä se sosiaalinen verkosto, joka pyrkii yhteisölliseen tiedon rakentamiseen. Sosiaalinen oppimisympäristö toimii sosiaalisen pääoman lähteenä. Oppimisverkoston sosiaalinen pääoma yhdessä ryhmän dynamiikan kanssa auttavat saavuttamaan yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Sosiaalinen oppimisympäristö tukee myös yrittäjyydessä tarvittavia ominaisuuksia, kuten yhteistyökykyä sekä vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja.

Tämän artikkelin tavoitteena on koota käsitteellisesti niitä tekijöitä, jotka muodostavat sosiaalisen pääoman yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa. Ymmärrän sosiaalisen pääoman oppimisverkoston sosiaaliseen rakenteeseen liittyvänä resurssina, sosiaalisena rakenteena, jonka tehtävänä on helpottaa toimijoiden tavoitteellista ja tarkoituksellista toimintaa. Se ilmenee yhteisöllisenä piirteenä, ihmisten välisissä suhteissa, missä eri toimijoiden vuorovaikutus verkostossa muodostaa sosiaalisen pääoman ja edistää oppimisverkoston tavoitteiden saavuttamista.

Pyrin artikkelissani yhdistämään yrittäjyyteen ja yrittäjyyskasvatukseen liittyvää liiketaloustieteellistä ja kasvatustieteellistä keskustelua sosiologiseen keskusteluun. Lisäksi esitän kirjallisuuteen perustuvan mallin kuvaamaan oppimisverkostossa ilmeneviä sosiaalisen pääoman muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka tukevat yrittäjyyskasvatukselle asetettuja tavoitteita.

Yrittäjyyskasvatuksella luodaan yrittäjyyttä

Yrittäjyyskasvatuksen määrittelemineen on ongelmallista kuten yrittäjyydenkin määrittely, eikä sitä voi tarkastella irrallaan yrittäjyydestä ja sen määritelmästä. Käsitteiden sisältö on vielä vakiintumaton. Siksi eri tahot yrittäjyyskasvatukseen liittyviä käsitteitä käyttäessään tarkoittavat niillä sisällöllisesti eri asioita. Alueen terminologia on sekavaa alkaen keskeisistä sanoista yrittäjyys, yrittävyys, yritteliäisyys ja myös itse yrittäjä. Useissa yhteyksissä yrittäjyys kytetään ainoastaan oman yrityksen perustamiseen, yrittäjän ammatissa toimimiseen, liiketoiminnan harjoittamiseen, yrityksen omistamiseen ja johtamiseen eli ulkoiseen yrittäjyyteen.

Yrittäjyys ilmiönä ulottuu useiden tieteenalojen alueelle, vaikkakin yrittäjyystutkimukset vaihtelevat teoreettisilta lähestymistavoiltaan melkoisesti. Perinteisesti yrittäjyyttä on tarkasteltu psykologisesti, talousteoreettisesti sekä sosiologisesti orientoituneissa yrittäjyystutkimuksissa. Myös kasvatustieteilijät ovat lähestyneet yrittäjyyttä kasvatuksen näkökulmasta. Eri näkökulmista huolimatta kaikilla tieteenaloilla on jotakin uutta annettavaa yrittäjyystutkimukseen. Viimeaikoina yrittäjyyden käsite on usein myös liitetty yrittäjyyden mahdollisuuksiin (Shane 2003) tai yrittäjyysprosessiin (Davidsson 2003). Yrittäjyyden sekä sen muodostumisen käsitteitä on laajennettu arvojen, asenteiden ja uskomusten terminologialla. Gibbin (2004) mukaan yrittäjyys on luova, dynaaminen, vuoro-

vaikutteinen ja kokonaisvaltainen prosessi, jolla on myös kokemukselliset, koulutukselliset ja tiettyyn toimintaympäristöön liittyvät erityispiirteensä.

Yrittäjyyttä on määritelty monin tavoin myös suomalaisten tutkijoiden esittämänä. Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 17) mukaan yrittäjyys koostuu osittain synnynnäisistä luonteenpiirteistä ja lahjakkuudesta sekä osittain ympäristön suhtautumisesta ja oppimisen aikaansaamista seikoista. Leskisen (2000) mukaan yrittäjyys on luova, dynaaminen interaktiivinen ja holistinen muutosprosessi, jossa ominaista on kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja oppiminen. Kyrö (1998) on jaotellut käsityksen yrittäjyydestä ulkoiseen, sisäiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen. Ulkoisen yrittäjyyden tunnusmerkkinä on oma itsenäinen yritys, sisäinen yrittäjyys on organisaation kollektiivinen toimintatapa ja omaehtoinen yrittäjyys on yksilön oma toimintatapa. Yrittäjyys on siis ammatin lisäksi tietoa ja taitoa, mutta myös asennetta, tahtoa ja halua.

Yrittäjyyskasvatus muodostuu sanoista yrittäjyys ja kasvatus, siis kasvatuksesta yrittäjyyteen. Sen tavoitteena on Leskisen (2000, 11) mukaan on kasvattaa yrittäjämäisesti toimivia ihmisiä elämän eri saroilla, jolloin sitä voidaan pitää jopa kansalaistaitona ja elämänhallintana. Hän näkeekin yritteliään ihmisen luonteeltaan itsenäisenä, jolla on vahva itsetunto, vastuuntuntoinen asenne elämään ja halu suoriutua tehtävistään itsenäisesti. Yrittäjyyskasvatus on saanut aikamme kulttuurisessa kontekstissa sisällön, joka ymmärretään oppilaitoksessa tapahtuvaksi yrittäjyyteen kasvattamiseksi (Remes 2003, 11). Ristimäki (1998, 65) pitää yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena yrittäjämäisen asenteen, ajattelutavan ja ominaisuuksien edistämistä yksilössä poissulkematta ulkoiseen yrittäjyyteen liittyviä valmiuksia.

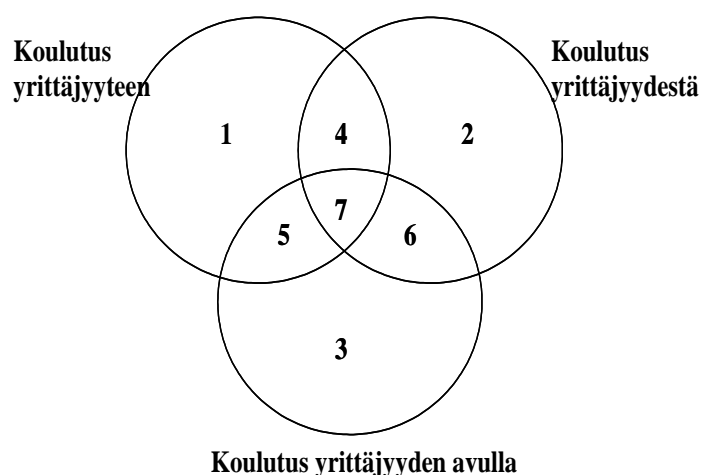
Myös kansainvälinen yrittäjyyskasvatuksen tutkijayhteisö on keskustellut eri yhteyksissä käsitteen sisällöstä ja sen määrittelystä saaden erilaisia tulkintoja ja sisältöjä (Kyrö 2005 ja 2007). Yrittäjyyskasvatus ei ole pelkästään uusien yksityisyrittäjien luomista ja kasvattamista, vaan se on suurimmalta osaltaan erittäin pitkäjänteistä asennekasvatusta. Yksilöt voivat olla jo syntymästään lähtien luonteeltaan yritteliäitä, mutta yrittäjämäistä käyttäytymistä voidaan vahvistaa ja edistää koulutuksella. Käsite yrittäjyyskasvatus (entrepreneurship education) pitää sisällään sekä yrittävän henkilön, yrittäjän, yrittäjämäisen oppimisen ja sen tuloksena syntyvän yritteliäisyyden ja/tai yrityksen ja niiden välisen dynamiikan ja prosessin (Kyrö 2005).

Siten yrittäjyyskasvatuksen liittäminen ainoastaan ulkoiseen tai sisäiseen yrittäjyyteen ei ole kokonaisvaltaista yrittäjyyskasvatusta. Siihen tulisi aina sisältyä asennekasvatusta, joka vahvistaa yksilön yrittäjämäistä käyttäytymistä. Ulkoiseen yrittäjyyteen, oman yrityksen perustamiseen, liittyvän opetussisällön osuus riippuu oppijoiden iästä ja koulutustasosta. Myös Paajanen (2001, 137) pitää yrittäjyyskasvatusta kasvatuksena, jolla pyritään kehittämään oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa. Remes (2003, 163) ehdottaakin, että yrittäjyyskasvatus määriteltäisiin sekä koulutuksen että kasvatuksen käsitteen avulla. Näistä yrittäjä- (tai yrittäjyys)koulutus antaisi tiedollisia valmiuksia yrittäjänä toimimiseen ja yrittäjyyskasvatus olisi oppilaitoksen opetussuunnitelmaan kuuluva oppimisen menetelmä, jolla pyritään tietoisesti antamaan oppijalle organisaatiotoimijana toimimisen lisäksi edellytykset oppia toimimaan yritteliäällä tavalla. Kysymys on mitä- ja miten tasojen yrittäjyyskasvatuksen pedagogisen jäsentämisen kuvaamisesta. Silloin mitä-taso kuvaa yrittäjyyden tietosisältöä ja miten-taso yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa.

Opetusministeriö (2002; 2004) on 2000-luvulla kiinnittänyt erityisesti huomiota yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen ja toteuttamiseen eri koulutusasteilla. Tavoitteet liittyvät myönteisen yrittäjyyskulttuurin ja asenneilmapiirin parantamiseen valtakunnallisesti ja alueellisesti, sisäisen ja ulkoisen

yrittäjyyden edistämiseen, uuden yritystoiminnan ja innovaatiotoiminnan kehittämiseen ja sukupolvenvaihdosten tukemiseen. Koko koulutuksen läpäisevä yrittäjyyskasvatus luo pohjaa yrittäjyydelle. Menetelminä Opetusministeriö esittää koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutuksen lisäämistä, opettajien ja opinto-ohjaajien yrittäjyystietojen parantamista sekä opetussisältöjen ja menetelmien kehittämistä kaikessa koulutuksessa.

Erilaisten yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyskoulutuksien taso, tavoitteet, laajuus ja toteuttamistavat vaihtelevat paljon eri oppilaitoksissa. Saurion (2003) mukaan oppimisprosesseissa yrittäjyys ja koulutus voidaan kuitenkin luontevasti yhdistää, vaikkakin niiden sisällöt ja tavoitteet vaihtelevat eri kouluasteilla. Tätä yhdistymistä voidaan kuvata seuraavasti (kuvio 1):



KUVIO 1. Koulutuksen ja yrittäjyyden yhdistyminen

Koulutus yrittäjyyteen (1) tähtää oman yrityksen perustamiseen ja lisää tietämystä toimia yrittäjänä. Se lisää niiden oppijoiden valmiuksia, joilla tavoitteena on ulkoinen yrittäjyys, oma yritys. Koulutus yrittäjyydestä (2) lisää tietoisuutta yrittämisestä ja yrittäjyydestä tärkeänä toimijana yhteiskunnassa ja työskentelyasenteena sekä erilaisina johtamistyylihin ja työolosuhteisiin liittyvinä tekijöinä, jolloin se voi myös kasvattaa motivaatiota ulkoiseen yrittäjyyteen (4). Koulutus yrittäjyyden avulla (3) tarkoittaa niitä pedagogisia ratkaisuja, joissa käytetään oppimisen välineinä aitoja yrityksiä ja yrittäjiä sekä yrityspelejä ja harjoitusyrityksiä. Pienyritykset oppimisympäristönä tarjoavat roolimalleja ja verkostointimahdollisuuksia sekä mahdollisuudet tekemällä oppimiseen. Yrittäjyyden avulla voidaan kouluttaa sekä yrittäjyyteen että antaa tietoja yrittäjyydestä (5 ja 6) Tehokkainta ja kokonaisvaltaisinta yrittäjyyskasvatus on silloin, kun kaikki eri osa-alueet yhdistyvät (7). Silloin vastataan laajasti yrittäjyyskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin.

Kun pohditaan myönteisen asenteen muodostumista yrittäjyyttä kohtaan, tulee tarkastella myös yksilön arvoja ja uskomuksia. Puohiniemen (2002) mukaan arvot ovat näkymättömiä ja tiedostamattomia, mutta ne vaikuttavat kaikkien elämässä jokapäiväisten valintojen taustalla. Arvot ovat syvällisempiä ja huomattavasti hitaammin muuttuvia kuin asenteet. Asenteet ovat tapoja, joilla suhtaudutaan ympäröivään maailmaan. Ne ovat myönteisiä, neutraaleja tai kielteisiä toimintavalmiuksia, jotka helpottavat päätettäessä, miten eri tilanteissa tulee toimia ja ne ovat johdettavissa yksilön arvoista. Tutkimusten mukaan vieraaseen asiaan suhtaudutaan negatiivisemmin ja tuttuun asiaan liitetään myönteisiä uskomuksia. (Helkama, Myllyniemi & Lieblind 1998, 189 - 190) Yrittäjyyskasva-

tuksen myötä perehtyminen yrittäjyyteen monista näkökulmista lisää oppijan tietämystä ja tuttuus aiheuttaa positiivisen asenteen yrittäjyyttä kohtaan, mikä on edellytys yritteliäisyyden syntymiselle.

Yrittäjyyden oppimisen taustaksi ja ymmärtämiseksi on käytetty luokittelua (ks. Koiranen & Ruohotie 2001), jota on käytetty alun perin oppimiserojen selittämisessä (Snow ym. 1996). Tämä taksonomia erottaa toisistaan yksilön kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset rakenteet. Esitetyt rakenteet ovat osittain päällekkäisiä ja niiden väliset suhteet ovat monisyisiä ja kompleksisia, mutta toisiaan vahvistavia. Kognitio on yleinen termi prosesseille, jotka auttavat oppijaa tiedostamaan, jäsentämään ja saamaan tietoa jostakin kohteesta. Kognitiiviset rakenteet muodostuvat havaitsemisesta, tunnistamisesta, ymmärtämisestä, ajattelusta, järjestyksestä ja päättelystä. Affektiiviset rakenteet muodostuvat puolestaan tunteista, emootioista, mielialasta ja temperamentista. Affektiivinen komponentti kuvastaa niitä tunteita, joita henkilöillä on jotakin tiettyä kohdetta kohtaan. Se ilmenee pitämisenä, hyvänä tai miellyttävänä tai niiden vastakohtana. Konatiivinen alue sisältää tahdon ja motivaation, jotka vaikuttavat yksilön saavutuksiin, orientaatioon ja mielenkiinnon kohteisiin vahvistaen sekä affektiivisiä että kognitiivisiä rakenteita.

Tämä luokittelu on käyttökelpoinen myös yrittäjyyskasvatuksen ymmärtämisessä. Tarjoamalla oppijalle kognitiivisen alueen tietoja ja taitoja voidaan helpoimmin vaikuttaa yksilöön ja saavuttaa haluttuja oppimistavoitteita. Se sisältää tiedon yrittäjyydestä ja yritysmaailmasta sekä antaa valmiudet oman yrityksen perustamiseen. Suurin osa yrittäjyyskasvatuksellisista toimenpiteistä kohdistuukin juuri tälle alueelle. Kognitiivisen alueen kehittymisen myötä myös konatiivinen alue muuttuu. Koulutuksella on vaikeinta vaikuttaa affektiivisen alueen tekijöihin, koska varsinkin yksilön arvot ja rakenteet ovat aika pysyviä tai hyvin hitaasti muuttuvia. (Ruohotie 2000, 75 - 95) Yrittäjyyden edistämisen keinoina käytetään usein yksipuolisesti tietojen ja taitojen opettamista ja kehittämistä eli ns. kognitiivista osa-alueita. Itse asiassa affektiivinen perusta (tunteet) ja konatiivinen perusta (motivaatio ja tahto) ovat paljon tärkeämpiä tekijöitä yritteliäisyyden synnyttämisessä kuin tietoperusta.

Sosiaalinen oppimisympäristö ja oppimisverkosto

Oppimista on tutkittu ja kuvattu usean kasvatustieteilijän toimesta monesta eri näkökulmasta. Tynjälä (2000, 83) esittää kymmenen teoreettista näkemystä, jotka kuvaavat kunkin aikakauden käsityksiä oppimisesta. Viime aikoina vallitsevana on ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen rakentuu jo aikaisemman tietämyksen päälle. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti suunniteltu oppimisympäristö pyrkii tarjoamaan mahdollisimman autenttisia oppimiskokemuksia. Oppiminen tietoyhteiskunnassa sekä erilaisten oppimismahdollisuuksien että opetusteknologian hyödyntäminen edellyttää uudenlaista asennoitumista oppimiseen sekä oppijalta että opettajalta. Opiskelussa korostetaan nykyisin itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta, joka on johtanut myös niitä tukevien opetusmenetelmien kehittämiseen. Esimerkkeinä tästä voidaan mainita tutkiva oppiminen ja projektioppiminen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys, itseohjautuvuus ja vastuullisuus kuuluvat luontevasti yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan.

Oppiminen tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristön roolista ja vaikutuksesta oppimiseen ei ole kovin runsaasti tutkimustietoa saatavissa. Oppimisympäristöihin liittyvä keskustelu ja tehdyt tutkimukset johtavat usein erilaisien tietoteknisten ratkaisujen käyttöön ja verkkopedagogiikkaan. Oppimisympäristö on kuitenkin se kokonaisuus, kokonaisvaltainen toimintaympäristö, jossa oppiminen tapahtuu. Se on tila, paikka, yhteisö tai toimintakäytäntö, joiden kaikkien tulisi edistää tavoiteltua oppimista (Helakorpi 2005, 168). Oppimisympäristö sisältää sosiaalisia, fyysisiä, teknisiä ja didaktisia ulottuvuuksia ja siihen kuuluvat kaikki oppijan käytössä olevat opiskelumuodot, oppimistavat ja työskentelyvälineet.

Oppimisympäristö, jossa opetus ja oppiminen kohtaavat, muodostuu eri osa-alueista. Helakorven (2005, 168) verkostomaiseen toimintatapaan perustuvaa jaottelua hyväksikäyttäen se jakaantuu pedagogiseen, virtuaaliseen, pragmaattiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Pedagoginen oppimisympäristö käsittää opittavan asiasisällön ja oppimismenetelmät. Virtuaalisessa oppimisympäristössä keskeisiä ovat sähköiset tietokannat ja verkko-oppimisalusta. Pragmaattinen oppimisympäristö muodostuu fyysisestä ympäristöstä ja oppimisen kontekstista. Sosiaalinen oppimisympäristö sisältää yhteisöllisen tiedon rakentamisen ja sosiaaliset verkostot oppijoiden, opettajien ja työelämän välillä, se siis tarkoittaa sitä sosiaalista verkostoa ja systeemiä, jossa oppiminen tapahtuu.

Sosiaalisen oppimisympäristön haltuunotossa tarvitaan sosiaalisten ilmiöiden tarkastelussa hyödynnettyjä käsitteitä. Keskeisimpiä on sosiaalisen pääoman käsite, jolla viitataan jonkin sosiaalisen rakenteen yhteisöllisiin piirteisiin. Sosiaalisesta oppimisympäristöstä puhuttaessa keskeistä on myös se tunneilmasto, mikä ryhmässä vallitsee. Tunteet ovat tärkeä resurssi oppimisprosessissa. Ryhmadynamiikan lait vaikuttavat myös sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen. Kukin ryhmän jäsen vaikuttaa omalla olemassaolollaan ja toiminnallaan ryhmän dynamiikkaan. Tilanteiden ja jäsenten tulkintojen vaihteluista muodostuu ryhmän jatkuvasti prosessissa oleva dynamiikka. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32 - 37) Sosiaalisessa ryhmässä erilaisia tehtäviä yhteistoiminnallisesti tehtessä muotoutuvat ryhmän jäsenten roolit. Roolit voidaan sopia etukäteen tai ne muodostuvat spontaanisti ja ryhmän toimiessa roolit voivat joko pysyä samoina tai vaihdella toiminnan aikana. Oppijoiden persoonallisuudenpiirteet vaikuttavat myös osallistumiseen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen (Caspi ym. 2006).

Kun tarkastellaan verkostoa sosiaalisesta näkökulmasta, se saa erityisen sosiaalisen sisällön. Tällöin verkosto syntyy sosiaalisessa kanssakäymisessä toimien taloudellisen toiminnan perustana. (Miettinen ym. 2006). Korhonen (2005) on kuvannut erilaisia sosiaalista pääomaa tuottavia verkostoja, joista yhtenä tarkastelun kohteena on oppimisverkosto. Yrittäjyyskasvatuksellisen oppimisverkoston muodoksi sopii parhaiten horisontaalinen oppimisverkosto, jossa toimijoiden suhteet ovat tasa-vertaisia ja ilmapiiiri on tavoitteellinen, ongelmien ratkaisuun keskittyvä ja korostaa yhteistä työtä. Osallistuminen tavoitteellisiin oppimisohjelmiin ja formaalin ja informaalin oppimisen yhdistäminen näkyy toimijatasolla. Työn ohessa oppiminen, kehittäminen ja reflektointi ja oppimista edistävä tuki näkyy oppimisen ja tiedon suhteissa. Verkostoyhteistyö pohjautuu oppimiselle ja kehittämiselle myönteiseen toimintakulttuuriin ja uuden tiedon, kokemusten ja toiminnan kehittämisen vaihtoon sekä reflektioon. Verkostoituneessa yhteistyössä, kuten oppimisverkostossa, on vuorovaikutus ja tiedon jakaminen tärkeää. Oppiminen on käytännön toiminnan kautta muotoutuva osallistumis- ja sosiaalistumisprosessi. Oppimisesta muodostuu yhteinen hanke, jolle olennaista on yhteinen sitoutuminen ja yhteisesti jaettu visio ja tavoite. Uutta tietoa ja osaamista syntyy sosiaalisessa kanssakäymisessä ja yhdistyy johonkin käytännön kontekstiin. Silloin explisiittinen tieto saa vahvistusta käytännön toiminnan hiljaisesta tiedosta, koska muutoin explisiittinen tieto menettää merkityksensä nopeasti ilman hiljaisen tiedon antamaa sisältöä. (Korhonen 2005) Oppimisverkostossa osallistuminen verkoston toimintaan on olennaista. Osallistumiseen liittyvä tärkeä käsite, joka liittyy sosiaalisen pääoman kehittymiseen, on rajojen ylittäminen ja murtaminen (Hakkarainen 2000) Yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa yrittäjyyden kautta tapahtuva oppiminen ylittää opiskelijan oppilaitokseen sisällä tapahtuvan oppimisen välisen rajan.

Sosiaalinen pääoma

Sosiaalinen pääoma on ollut viime vuosikymmenen aikana kiinnostava tutkimuksen kohde sekä Suomessa että kansainvälisesti ja sen mittaamiseen ja tilastointiin on panostettu huomattavasti. So-

siaalisien pääoman käsite ylittää perinteiset tieteenalojen rajat ja se on herättänyt laajasti kiinnostusta eri tieteenalojen sisällä ja välillä. Yhtenäisen määrittelyn puuttuessa kirjallisuus tarjoaa useita näkökulmia ja merkityksiä sosiaalisen pääoman käsitteelle ja sen kehitykselle (Adler & Kwon 2000) ja sen sisältöä on esitelty lukuisissa kotimaisissakin lähteissä (ks. mm. Ruuskanen 2001; Kajanaja & Simpura 2000; Ilmonen 2006; Iisakka & Alanen 2006). Sosiaalisen pääoman avulla on pyritty selittämään monia asioita yhteiskunnassamme alkaen organisaatioiden toimivuudesta ihmisten hyvinvointiin. Käsitteen taustalla on näkemys, jonka mukaan sosiaalisella ympäristöllä on vaikutusta yksilöiden ja yhteisöjen toimintaan. Sosiaalisella pääomalla viitataan jonkin sosiaalisen rakenteen yhteisöllisiin piirteisiin, kuten verkostoihin, osallistumiseen ja luottamukseen. (Johanson & Siivonen 2004) Osapuolten keskinäinen luottamus ja sitoutuminen verkostoon ovat tärkeitä elementtejä sosiaalisen pääoman rakentumisessa (Aguino & Serva 2005).

Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan jonkin sosiaalisen rakenteen yhteisöllisiä, itseään vahvistavia piirteitä. Sosiaalinen pääoma tarkoittaa siis joko yhteisön sisäistä jäsenten välistä kykyä toimia keskenään sekä erityisesti luottamusta toisiinsa tai henkilön toimintaa yhteisössä edistäviä sosiaalisia suhteita. Se muodostuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja se tai sen puute vaikuttaa henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen, yhteisön ja yksilöiden tavoitteiden toteutumiseen. Sosiaalisen pääoman avulla selitetään usein yhteiskuntien, yhteisöjen tai yksilöiden menestystä ja hyvinvointia. Johanson ja Siivonen (2004) ovat tarkastelleet sosiaalisen pääoma -käsitteen ympärille rakentuvaa kansainvälistä etupäässä angloamerikkalaista tutkimuskenttää ja kiteyttäneet niistä kolme tutkimuksen pääsuuntausta: hyvinvoinnin tutkimus, talouden ja organisaatioiden tutkimus ja yhteiskuntien ja demokratian tutkimus. Sosiaalisten verkostojen käsite on hyvin keskeinen kaikissa tutkimuksien suuntauksissa. Oppimiseen, koulutukseen tai oppimisympäristöihin liittyvät solmukohdat eivät nouse tässä analyysissä esille. Sosiaalista pääomaa pidetään kuitenkin yhtenä tärkeänä yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen muotona ja mahdollistajana. (McElroy, Jorna & Engelen 2006). Sosiaalista pääomaa on kuvattu myös hyödylliseksi teoreettiseksi työkaluksi kuvaamaan käsitteellisesti pedagogisia strategioita (Stevens & Campbell 2006).

Sosiaalisen pääoman käsitteen yhteydessä yleensä esitetään joku keskeisistä alueen teorian muodostajista: Bourdieu (1986), Coleman (1988) tai Putnam (1993). Näkyvin ero eri määritelmässä liittyy siihen, nähdäänkö sosiaalinen pääoma yksilön vai yhteisön ominaisuutena. Bourdieun (1986) sosiaalisen pääoman tarkastelu toi keskusteluun jaottelun kulttuurinen, taloudellinen ja sosiaalinen pääoma. Hänen näkemyksensä mukaan yksilön sosiaalinen pääoma koostuu erilaisista tukiverkostoista ja ryhmistä. Niiden synty ja käyttömahdollisuudet riippuvat yksilön luokkataustasta ja myös määrittävät luokkaan kuulumista ja asemaa erilaisissa sosiaalisissa kerrostumissa.

Putnam (1993) tarkoittaa sosiaalisella pääomalla kansalaisten keskinäistä luottamusta, normeja ja verkostoja, jotka parantavat yhteisöjen ja yhteiskuntien toimintaa. Putnam pitää sosiaalista pääomaa yhteisön ominaisuutena. Se on erityisesti osa kansalaisyhteiskuntaa, jossa yhteistoiminnalliset paikallisyhteisöt toimivat. Putnam piti sosiaalista pääomaa tärkeänä maan eri alueiden kehityserojen selittäjänä. Keskinäinen luottamus ja vastavuoroisuuden verkostot olivat paremmin menestyneen yhteisöjen etuja. Tätä samaa ajattelua on käytetty selittämään suomen ruotsinkielisen väestön terveyteen liittyvässä tutkimuksessa, jonka mukaan sosiaalinen pääoma näytti mahdolliselta selittäjältä suomenruotsalaisten ja suomenkielisten väestöryhmien terveyseroille. Myös taloustieteilijät ovat Suomessa soveltaneet putnamilaista ajattelua etsittäessä syitä eri alueiden taloudellisen kehityksen erilaisuudelle. (ks. Iisakka & Alanen 2006)

Colemanin (1988) mukaan sosiaalinen pääoma on sosiaaliseen rakenteeseen liittyvä resurssi, jonka tehtävänä on helpottaa toimijoiden tavoitteellista ja tarkoituksellista toimintaa. Sosiaalisen pääoman

muotoja ovat vastavuoroisuus, luottamus, informaatiokanavat ja informaation kulku sekä normit. Colemanin mukaan nämä sosiaalisen pääoman muodot ovat niitä resursseja, jotka ilmenevät ihmisten välisissä suhteissa ja joita voidaan käyttää jonkin toimijan tavoitteiden saavuttamiseksi. Toimijoina voivat olla sekä yksilöt että organisaatiot. Siten colemanilainen ajattelu sopii hyvin tavoitteellisen oppimisympäristön yhteyteen, jossa oppijoiden vuorovaikutus verkostossa muodostaa sosiaalisen pääoman ja edistää oppimisverkoston tavoitteiden saavuttamista.

Sosiaalinen pääoma yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa

Suomessa Ruuskanen (2001) on keskittynyt julkaisussaan sosiaalisen pääoman käsitteellistämiseen. Hän on jakanut sosiaalisen pääoman käsitteen sen lähteisiin, mekanismeihin ja tuotoksiin. Sosiaalisen pääoman lähteitä tarkastellaan erikseen kolmella eri tasolla, joita ovat yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. Sosiaalisen pääoman lähteitä ovat yksilön valistunut rationaalisuus, yhteisön vastavuoroisuuden perustuvat normit, horisontaaliset ja vertikaaliset verkostot sekä yhteiskunnan laki ja oikeus, konfliktien säätely ja avoin tiedonvälitys. Sosiaalisen pääoman mekanismit, luottamus ja kommunikaatio, edistävät informaation kulkua ihmiseltä toiselle ja tekevät ihmisten välisen yhteydenpidon helpommaksi.

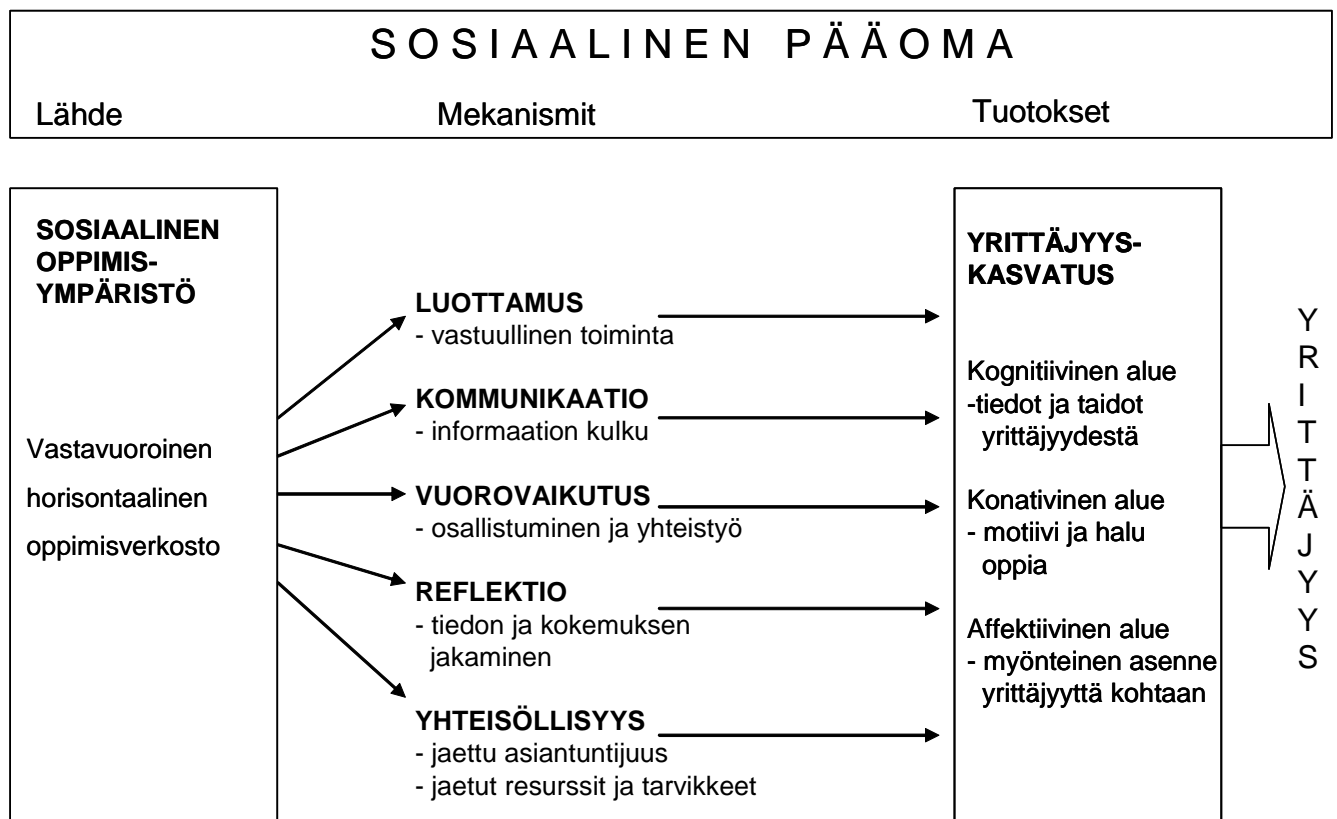
Ruuskasen (2001) mallin mukaan sosiaalisella pääomalla ajatellaan olevan jokin tuotos, mihin sosiaalinen pääoma vaikuttaa. Sosiaalisen pääoman tuotoksia ovat kulutushyödyt, jotka tarkoittavat luottamuksen ja kommunikaation tuottamaa mielihyvää ja pääomahyödyt, jotka voidaan nimetä liittyväksi yhteistoiminnan helpottumiseen, toimintojen koordinointiin ja sosiaaliseen tukeen. Ruuskasen (2001) mukaan sekä sosiaalisen pääoman lähteet että tuotokset ovat mitä ilmeisimmin kontekstisidonnaisia, sen sijaan mekanismit näyttävät toimivan samaan tapaan eri konteksteissa. Oppimisverkostossa sosiaalinen pääoma on inhimillistä pääomaa, joka kasautuu koulutuksen ja kokemuksen kautta tapahtuvan oppimisen tuloksena.

Sosiaalinen pääoma määrittyy useissa näkökulmissa vastavuoroisen luottamuksen verkostoina ja siihen liitetään sellaiset käsitteet kuin luottamus, verkostot, osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus ja kanssakäyminen. Silloin nämä käsitteet asettuisivat tarkastelun pääkohteiksi. Sosiaalisen pääoman ydin on luottamus ja tietysti myös luottamuksenarvoisuus. Tämä luottamus koostuu kahdesta elementistä, kyvystä sitoutua yhteisiin tavoitteisiin ja vastavuoroisuutta säätelevistä normeista. Siten yhteisön luottamuksen perusta ja taso on sosiaalisen pääoman muodostumisessa tärkeä. Voidaan ajatella, että yhteisössä ei ole luottamusta tai luottamus perustuu valvontaan tai sopimuksiin. Sosiaalisen pääoman kehittymisen näkökulmasta luottamus, joka perustuu vastavuoroisuuteen, on tärkeintä.

Edellä kuvattuja sosiaalisen pääoman määrittelyjä voidaan käyttää pohjana tarkasteltaessa tietyn oppimisympäristön ja -yhteisön sosiaalisen pääoman muodostumista. Keskeiseksi kysymykseksi nousee se, kenen sosiaalista pääomaa mitataan. Ensin on päätettävä, kenen tai minkä ominaisuus sosiaalinen pääoma on. Varsinkin haastattelu- ja kyselytutkimuksiin perustuva tutkimus tulkitsee sosiaalisen pääoman usein yksittäisen henkilön ominaisuudeksi. Kuten edellä on esitetty, bourdieulainen sosiaalisen pääoman käsite painottuu yksilöön ja putnamilainen taas vuorostaan yhteisöön. Colemanilaiseen ajatteluun uskova huomioi sosiaalisen rakenteen ja pystyy hyväksymään molemmat osapuolet sosiaalisen pääoman rakentumisessa. Simpuran (2002) mukaan ongelmia aiheuttaa erityisesti se, että yhteisötason käsitteeksi ymmärrettävää ominaisuutta joudutaankin tarkastelemaan yksilöiden toimintaa ja arvioita koskevilla tiedoilla.

Oppimisympäristöjä tarkasteltaessa on luonnollista, että sosiaalisen pääoman muodostuminen nähdään yhteisön eli oppijoiden verkoston ominaisuutena, jonka siinä toimivat oppijat tuottavat. Tsaita ja Ghostalia (1998) siteeraten Korhonen (2005) esittää, että silloin on myös huomioitava verkostoitumisen rakenteelliset, kognitiiviset ja yhteistyösuhdetta korostavat ulottuvuudet. Verkoston sisällöllinen ulottuvuus sisältää sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteen ja pyrkimyksen yhteisöllisyyden luomiseen. Verkoston kognitiivisen ulottuvuuden tarkastelussa huomioidaan verkoston yhteinen kieli, koodi ja jaettu yhteinen visio. Henkilö- ja yhteistyösuhdeulottuvuus keskittyy luottamuksen tarkasteluun osapuolten välillä. (Korhonen 2005)

Edellä esitetystä keskustelua voi käyttää perustana kuvaamaan sosiaalista oppimisympäristöä, sosiaalista pääomaa ja niiden suhdetta yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa. Näen sosiaalisen oppimisympäristön toimivan sosiaalisen pääoman lähteenä.



KUVIO 2. Sosiaalisen pääoman muotoutuminen yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa (mukaeltu Ruuskanen 2001)

Oppimisverkostossa tapahtuvan sosiaalisen pääoman muotoutumisen kuvaamisessa Ruuskasen (2001) käyttämä jaottelu lähteisiin, mekanismeihin ja tuotoksiin on käyttökelpoinen. Tässä tarkastelussa lähteenä on horisontaalisen, vastavuoroisen oppimisverkoston toiminnasta syntyvä sosiaalinen oppimisympäristö. Verkoston muodostavat yrittäjyyskasvatuksellisten oppimisverkoston eri osapuolet. Sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu kyseisen yhteisön, oppimisverkoston, toimintakäytännöistä, mille ominaista ovat sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllinen tiedon rakentaminen.

Sosiaalisen pääoman ilmenemismuodot, mekanismit, on koottu eri tekijöistä, joiden on kirjallisuudessa esitetty luovan sosiaalista pääomaa. Tässä tarkastelussa sosiaalisen pääoman muodostavat

oppimisverkoston sosiaalisen oppimisympäristön yhteisöllisyys ja sosiaalinen rakenne. Tuotoksina voidaan esittää niitä tavoitteita, joita yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen yhteydessä on esitetty. Yrittäjyyskasvatukseen käytetyt pedagogiset menetelmät tukevat sosiaalisen oppimisympäristön kehittymistä ja vaikuttavat saavutettuihin tuotoksiin. Tuotokset tukevat kokonaisvaltaisesti yrittäjyyden (entrepreneurship) ja yritteliäisyyden (entrepreneurial spirit) kehittymistä.

Lopuksi

Edellä esittämäni kuvio pyrkii kuvaamaan sosiaalisen pääoman muodostumista ja muotoutumista yrittäjyyskasvatuksen tavoitteisiin peilaten. Se on konstruktio ja sovellus eri tieteenalojen lähestymistavoista yrittäjyyteen, yrittäjyyskasvatukseen ja sosiaaliseen pääomaan. Käsitteiden ja näkökulmien runsaus ja eri tieteenalojen esittämät erilaiset näkemykset vaativat kuitenkin paneutumista myös empirian kautta oppimisverkoston sosiaalisen pääoman rakentumiseen. Koska tavallisimmin sosiaalisen pääoman mittaamisessa käytetyt tilastoaineistot ja mittarit suuntautuvat hyvin erilaiseen toimintaympäristöön, ei niiden soveltaminen sellaisenaan oppimisverkoston sosiaalisen pääoman muodostumiseen ole mahdollista. Luultavasti sosiaalisen pääoman rakentumisen mekanismit erilaisissa oppimisverkostoissa ovat kuitenkin samanlaisia, jolloin esitetyllä rakenteella voidaan kuvata minkä tahansa oppimisverkoston sosiaalisen pääoman muodostumista. Tavoitteena tulee esittää kyseisen oppimisverkostolle asetetut tavoitteet.

Kuten edellä esitin, oppimisympäristö voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen, joilla kaikilla on merkittävä roolinsa oppimistuloksien saavuttamisessa. Pedagoginen oppimisympäristö on yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa keskeinen, joten sen asiasisällössä ja opetusmenetelmissä tulee kiinnittää erityistä huomioita oppimisen ja yrittäjyyskasvatuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Yritykset ja yrittäjät voivat toimia yrittäjyyskasvatuksen pragmaattisena oppimisympäristönä. Virtuaalinen oppimisympäristö on oppimista tukeva toiminto. Nämä oppimisympäristöt pitävät sisällään sosiaalisen, vuorovaikutteisen näkökulman muodostaen sosiaalisen oppimisympäristön, jossa tieto rakentuu ja oppiminen tapahtuu.

Näen yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa muodostuvan sosiaalisen pääoman Colemanin ajattelun mukaan sosiaaliseen rakenteeseen liittyvänä resurssina. Se muodostuu yksilöiden vastavuoroisesta toiminnasta, joka tukee kaikkien eri toimijoiden tavoitteita ja päämääriä. Yhteistyö verkoston eri osapuolten välillä tukee yrittäjyyskasvatusta. Verkostossa syntyvän sosiaalisen pääoman ymmärtäminen ja sisäistäminen on tärkeää, koska verkostomainen toiminta on myös menestyvän yritystoiminnan yksi keskeinen toimintamalli. Yrittäjyys ja yritystoiminta perustuvat nykyisin monimuotoisiin ja eritasoisiin verkostoihin, jotka muodostuvat erilaisista asiakkuuksista, yhteistyökumppaneista ja muista sidosryhmistä. Verkostomainen toiminta on yritystoiminnan keskeinen elementti. Sosiaalinen pääoma sisältyy siis yritystoimintaan ja siksi sosiaalisen oppimisympäristön korostaminen ja huomioiminen yrittäjyyskasvatuksessa sosiaalisen pääoman lähteenä on erittäin tärkeää. Tämä asettaa yrittäjyyskasvattajille haasteita onhan yksilökeskeisyyden todettu olevan vahvistuva ilmiö nykyajan postmodernissa yhteiskunnassa.

Käytännön yrittäjyyskasvatusta eriasteisissa koulutusorganisaatioissa toteuttavat opettajat. Siten opettajan asenne yrittäjyyteen ja tietämys yrittäjyydestä on tärkeää. Yrittäjyyskasvattajan rooli oppimisverkoston yhtenä toimijana, oppimisympäristön sisällön suunnittelijana ja toteuttajana sekä sosiaalisen oppimisympäristön rakentajana on hyvin keskeinen. Useissa yhteyksissä on esitetty, että yrittäjyyskasvattajan tulee suhtautua yrittäjyyteen myönteisesti, kuitenkin realistisesti ja toimia myös omassa työssään yrittäjämäisesti. Opettajan kyky käyttää yrittäjyyskasvatusta tukevia peda-

gogisia menetelmiä sekä ymmärrys koko yrittäjyyskasvatuksen holistisesta sisällöstä auttavat yrittäjyyskasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi yrittäjyyskasvattajan tulee kiinnittää huomiota sosiaalisen oppimisverkoston muodostumiseen ja mahdollistaa sosiaalisen pääoman mekanismien toiminta. Sosiaalinen pääoma kasvaessaan vahvistaa itseään: luottamus toiseen osapuoleen lisääntyy, sosiaalinen verkosto parantaa vastavuoroisuutta ja helpottaa kanssakäymistä. Se johtaa onnistumisiin, joka vahvistaa verkoston jäsenten välistä uskoa saavuttaa asetetut tavoitteet. Siten voisi olettaa, että sosiaalisen pääoman mekanismit mahdollistavat paremmat ja syvällisemmät oppimistulokset. Sosiaalisen pääoman tuotoksina vahvistuvat yksilön kognitiiviset, konatiiviset ja affektiiviset yrittäjyyskasvatuksen eri alueet. Yritteliäisyyttä tukevilla pedagogisilla menetelmillä ja yritteliäiden opettajien johdolla ja tuella voidaan siten kasvattaa yrittäjämäisesti toimivia ihmisiä.

Lähteet

Adler, P., S. & Kwon, S. (2000). Social capital the good, the bad and the ugly. Teoksessa E.L.Lesser (toim.) *Knowledge and Social Capital Foundations and Applications*. Burlington: Butterworth-Heinemann, 89-115.

Aguino, K. & Serva, M.A. (2005). *Using dual role assignment to improve group dynamics and performance: The effects of facilitating social capital in terms*. Journal of Management Education. Vol. 29 (1), 17-38.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J.G Richardsson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the sociology of education*. Greenwood Press, 241-258.

Caspi, A., Chajut, E., Saporta, K. & Beyth-Marom, R. (2006). *The influence of personality on social participation in learning environments*. Learning and Individual Differences. Vol. 16 (2), 129-144.

Coleman, J. S. (1988). *Social Capital in the Creation of Human capital*. American Journal of Sociology. Vol. 94, 95-130.

Davidsson, P. (2003). The domain of entrepreneurship research: Some suggestions. Teoksessa J.A. Katz & D.A. Shepherd (toim.) *Cognitive approaches to entrepreneurship research. Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*. JAI Press, 315-372.

Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practise? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. University of Tampere, Research centre for Vocational and Professional Education, 44-67.

Hakkarainen, K. (2000). *Oppiminen osallistumisen prosessina*. Aikuiskasvatus. Vol. 20 (2), 84-98.

Helakorpi, S. (2005). *Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta*. Hämeen amk/ammattillinen opettajakorkeakoulu.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Lieblind, K. (1998). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

- Iisakka, L. & Alanen, A. (2006). Social capital in Finland. Domestic and international background. Teoksessa L. Iisakka (toim.) *Social capital in Finland. Statistical review*. Edita.
- Ilmonen, K. (2000). Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa K. Ilmonen *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. SoPhi 42. Jyväskylän yliopisto. 9-38.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.
- Johanson, J.-E. & Siivonen, V. (2004). *Sosiaalisen pääoman kenttä, seuraukset ja perusta. Työelämän tutkimus*. Vol. 1, 12-24.
- Kajanoja, J. ja Simpura, J. (2000): *Sosiaalinen pääoma – globaaleja ja paikallisia näkökulmia*. Helsinki: VATT
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. (2001). *Yrittäjyyskasvatus. Analyysseja, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus*. Vol. 2, 102-111.
- Korhonen, V. (2005). Työn ja oppimisen verkostot. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampereen yliopisto, 201- 222.
- Kyrö, P. (1998). *Yrittäjyyden tarinaa kertomassa*. Helsinki: WSOY.
- Kyrö, P. (2005). Yrittäjyyskasvatusta käsitteellistämässä. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Kansanvalistusseura, 181-206.
- Kyrö, P. (2007). The continental and anglo-american approaches to entrepreneurship education, differences and bridges. Teoksessa A. Fayolle & H. Klandt (toim.) *International Entrepreneurship Education. Issue and newness*. Edward Elgar.
- Leskinen, P.-L. (2000). Yrittäjyyttä etsimässä – kokemuksia ja ajatuksia yrittäjyyskasvatuksesta. Helsinki: Edita.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. (2002). *Yrittävä elämänsäsenne: kasvaminen yksilönä ja yhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McElroy, M. W., Jorna, R. J. & Engelen, J. (2006). *Rethinking social capital theory: a knowledge management perspective*. Journal of Knowledge Management. Vol. 10 (5), 124-136.
- Miettinen, R., Toikka, K., Tuunainen, J., Lehenkari, J. & Freeman, S. (2006). *Sosiaalinen pääoma ja luottamus innovaatioverkostossa*. Helsingin yliopisto. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Tutkimusraportteja 9.
- Opetusministeriö (2002). *Yrittäjyyskasvatuksen rooli ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa*. Opetusministeriön Eu-rakennerahastot –julkaisu 11/2002.
- Opetusministeriö (2004). *Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma*. Opetusministeriön julkaisuja 18/2004.

- Paajanen, P. (2001). *Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana*. Jyväskylä studies in business and economics 16.
- Poikela, E. (2005). Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä? Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampereen yliopisto, 9-30.
- Puohiniemi, M. (2002). *Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan*. Limor kustannus.
- Putnam, R. D. (1993) *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: University Press.
- Remes, L. (2003). *Yrittäjyyskasvauksen kolme diskurssia*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 213.
- Ristimäki, K. (1998). *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa. Tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja -arvoista*. Kokkola: Chydenius-Instituutti.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruuskanen, Petri (2001): *Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntauksset ja mekanismit*. Helsinki: VATT
- Saurio, S. (2003). *Yrittäjyyden edistäminen ja yrityshautomotoiminta ammattikorkeakouluympäristössä*. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Tutkimukset 1/2003.
- Seikkula-Leino, J. (2007). *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:28.
- Shane, S. (2003). *A general theory of entrepreneurship. The individual-opportunity nexus*. Edward Elgar.
- Simpura, Jussi (2002): *Sosiaalista pääomaa mittaamassa*. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa D. C. Berliner & R. C. Calfee (toim.) *Handbook of Educational Psychology*. MacMilaan, 243-310.
- Stevens, R. C. & Campbell, P. J. (2006). *Collaborating to connect global citizenship, information literacy and lifelong learning in the global studies classroom*. Reference Services Review. Vol 34 (4), 536-556.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.

Artikkeli 2

STUDENTS' ATTITUDES AND INTENTIONS TOWARDS ENTREPRENEURSHIP

PhD Hilikka Lassila, Savonia University of Applied Sciences, Finland
ABSTRACT

The discussion between entrepreneurship and education has been strengthened during the last decade. Education institutions should contribute to promoting entrepreneurship by creating the right attitude, by strengthening entrepreneurial skills and by making the students aware of entrepreneurship as a career option.

The purpose of this study was to find out 1) what students think about entrepreneurship and entrepreneurs, 2) if they are interested in starting their own business and 3) if they are interested in participating in entrepreneurship education. The theoretical background of this study has been constructed entrepreneurship as well as innovation and attitudes towards entrepreneurship. The data was collected by a questionnaire from the student groups in autumn 2004 (n=285).

The results of the study demonstrate that the students find entrepreneurship interesting, challenging, and consider it as an independent career where they could also be successful. About 73 % of the respondents have planned or thought that they might start their own business at sometimes. They are also interested in participating in entrepreneurial education and that could strengthen their positive attitude towards entrepreneurship and it will encourage the students into entrepreneurship. These positive findings indicate that the entrepreneurship education process could be successful.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurship education, intention, attitude

INTRODUCTION

Entrepreneurship and entrepreneurship education have strongly come up in the recent years due to social changes. The general attitude towards entrepreneurship is more positive than before. Entrepreneurship is seen as a very important power supporting the economic, but still there are only a few people who actually start their own business. Today's very demanding working life requires even employees to have an entrepreneur-like attitude towards their work. Additionally, the near retirement of the large post-war generations requires new entrepreneurs to succeed their firms and to develop new entrepreneurial activities to meet the service demands of the aging population. The national economy needs entrepreneurship to grow.

Especially young people have not considered entrepreneurship an interesting option, and therefore, and for the reasons stated before, promoting entrepreneurship and entrepreneurship education has become a part of the educational system at all levels. This development has been most concrete in the vocational education, where entrepreneurship has been written into the objectives of the studies. Entrepreneurship has also been enhanced by different governmental projects. Entrepreneurship edu-

cation should, in addition to the obvious entrepreneurial knowledge, promote and develop entrepreneur-like attitudes and skills of the students to benefit them in any employment and business activity.

Universities of Applied Sciences in Finland is mainly a vocational higher-level educator, and also a local developer with research and development activities, whose role is thus to feel responsible for the development of the local business and entrepreneurship education as the graduates mainly want to stay and be employed locally. With the general interest also Savonia University of Applied Sciences has become more interested in entrepreneurship education and it conducted an entrepreneurship project studying the possibilities and terms of multidisciplinary entrepreneurship studies. This study concerning the students' attitudes and intentions was a part of that study.

THEORETICAL FRAMEWORK

Entrepreneurship as a concept is very complex, and the terminology is diverse starting from the elementary words like entrepreneurship, enterprising, enterprise, and entrepreneur. Often entrepreneurship is only connected with starting a business, working as an entrepreneur, basically with the external entrepreneurship and the ownership.

Entrepreneurship has been defined in many ways by different researchers. Recently, the definition of entrepreneurship is often connected with entrepreneurial opportunities (8) or process (1, 5). According to Gibb (3) entrepreneurship can also be explored in terms of sets of values and beliefs and it is a creative, dynamic, interactive and holistic changing process with experiential, contextual and educational aspects. The hallmark of external entrepreneurship is an independent firm owned by the entrepreneur, whereas the collective way of acting is characterised as intrapreneurship, and the way of acting of an individual as spontaneous entrepreneurship. In addition to being an occupation entrepreneurship also is knowledge and skill as well as attitude, will and desire. The researches suggested that the concepts of internal and external entrepreneurship could be abandoned in the dialogue about entrepreneurship education and instead talk about entrepreneurship education and promoting entrepreneurship since it is impossible to know in advance whether the students will become independent entrepreneurs or employees.

The operational core of entrepreneurship is shown as economic activeness and in combination with various business practices, especially when connected with competition and uncertain circumstances. Without this activeness there is no entrepreneurship, although it exists in different ways depending on the motives of each entrepreneur. There can be no entrepreneurship without initiative, entrepreneurially spirited people. (7) In order to grow and succeed in business an entrepreneur needs, in addition to spirit, a growth motivation, input and resources. The entrepreneurial capital that includes the entrepreneurial skills and a commitment to entrepreneurship is the most important factor in the growth of a firm. (2) From the viewpoint of regional and social politics all forms of entrepreneurship are, however, valuable and important.

The Entrepreneurial Attitudes

The attitudes and decisions of an individual are influenced by values and sentiments. The values are invisible and subconscious but exist behind all daily choices. Values are more profound and change more slowly than attitudes that are ways to see one's environment and the world. They can be positive, neutral or negative ways of acting that help the individual with his/her decisions in different circumstances, and can be derived from the values of every individual. In connection with attitudes

also beliefs may be examined. Beliefs are individual, subjective, rational or irrational interpretations and estimations. The beliefs of an individual are not as permanent as attitudes, and the individual believes them to be correct. Values, attitudes and beliefs are all connected to each other. (10) A positive attitude and a personal interest are the foundation for entrepreneurship and for accepting the entrepreneurial path.

A classification that has been originally used to explain learning differences, but also in connection with entrepreneurship may be used as a background and to understand the process of becoming an entrepreneur through learning. This taxonomy separates the cognitive, affective and conative structures of an individual. Cognition is a widely used term for the processes that help a student to become aware of something, and to analyse and search for more information of the matter. Cognitive structures may be characterised with terms like observation, recognition, understanding, thinking, rationalisation and argumentation, whereas affective structures may be described with terms like feeling, emotion, mood and temper. (9, 6)

In the theoretical examination of will the phase before the decision is called motivation, and the phase after the decision is called will. The decisions made in order to achieve something are voluntary processes that need to be preceded by a motivational phase. Motivation is thus an intermediary in the decision making and contributes to the commitment to a certain activity, whereas will influences and realises the decision making. Knowledge and skills, i.e. the cognitive area, are often rather one-sidedly used as means to promote entrepreneurship education and development. As a matter of fact the affective basis (feelings) and the conative basis (motivation and will) are much more important factors in creating entrepreneurship. Feelings, motivation and will are the basis for entrepreneurship, the necessary knowledge and skills are easier to acquire. (6) Positive attitudes towards entrepreneurship in connection with entrepreneurial characteristics and motivation lead to a solid intention to become an entrepreneur.

The entrepreneurship education should be started already at home, because that is where the foundation for entrepreneurship is created. School education as such is not sufficient to develop entrepreneurship as one's home and environment also have their influence on the attitude towards entrepreneurship. According to previous studies the meaning of childhood and the environment has a significant role in the entrepreneurial attitudes of children (see e.g. 4). The attitude of an individual is influenced by the fact whether his/her parents are entrepreneurs.

Entrepreneurship intention

Entrepreneurship intention means the intention of an individual to become an external entrepreneur, but may also be used to measure the general attitude towards entrepreneurship. If this attitude is negative, the individual is hardly intending to become an entrepreneur. The behaviour and the intentions of an individual are affected by his/her attitudes and beliefs. These act as a kind of spiritual filters when observing and interpreting situations, and when they are positive they lead to positive interpretations. Thus attitudes influence the deeds and attempts of an individual.

In the model of becoming an entrepreneur presented by Huuskonen (4), the previous entrepreneurial experience as well as the role models in the family and in the environment gives a general background for entrepreneurship. In addition, characteristics like personality, willingness to take risks, need to achieve, desire for independence and/or power as well as values and attitudes together with objective reality are significant factors. This reality is formed by the positive attitudes towards en-

trepreneurship, the work situation, employment rate, and also coincidences. All these factors constitute external entrepreneurship.

Huuskonen suggests that entrepreneurship is created as a function of personal characteristics and the objective reality of an individual. Entrepreneurship is created when personal and situational factors are commensurate with each other. In reality there are push and pull factors that either push towards or pull away from entrepreneurship. In the modern society the push factors are strong, thanks to good social security, and more pull factors are needed to motivate young people to entrepreneurship.

When the entrepreneurship intention process is realised, an individual first identifies him/herself with some type of entrepreneurship, is then motivated by it, after which comes the entrepreneurship intention. A positive attitude leads to entrepreneurship. If there is motivation for entrepreneurship, there has to be a goal behind it, a purpose. Identification with entrepreneurship is also needed. Positive attitudes towards entrepreneurship promote both identification and positive targets that may be achieved with entrepreneurship. The goals leading to entrepreneurship motivation should be useful and meaningful for the individual in order for them to lead into a concrete realisation of the intention. The motivation process and motivation structure of young people leading to the entrepreneurship intention has rarely been studied even if it would be of utter importance for the development of the entrepreneurship education in the education institutions.

AN EMPIRICAL STUDY ABOUT THE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ENTREPRENEURSHIP

The aim of the study and the research propositions

The aim of this study was to research the attitudes of students towards entrepreneurship and entrepreneurs, and whether there was an interest among the students in entrepreneurship and in entrepreneurship education, if such would be available. The study was conducted as a survey with a structured questionnaire in October 2004. The questionnaire included background variables, an attitude indicator with the scale from 1 to 5, and one open question. The indicators were designed to measure the attitudes towards entrepreneurship in general, the willingness and intention to become an external entrepreneur, the opinions of the students about their own entrepreneurial characteristics, and the obstacles and motivations of entrepreneurship, in other words, as how attractive do the students see entrepreneurship.

The population was the first year students of different disciplines of the Savonia University of Applied Sciences. The first year students were selected because they had just started their studies and these hadn't yet influenced their opinions about the research topic. The studied groups were randomly selected of the clusters. The sampling was about 300 corresponding 22% of the starting places. The questionnaires were handed out randomly to a student group during lessons. The total of received answers was 285.

The background variables of the respondents

The respondents were divided according to sex into groups of 113 (40%) male and 172 (60%) female students of 20-24 years of age (64%), under 20 years of age (235) and older than 24 years of age 13%. The family home of 59% of the respondents was situated in a population centre and that of 41% in sparsely populated areas. 38% of the respondents reported having an entrepreneur in their

family (mother, father, siblings). More than a half (55,1%) reported to have an entrepreneur among their close relatives.

61% of the respondents had been employed in enterprise, but for a rather short period of time. The length of the employment of the respondents varied between under 1 year (18%) and 1-5 years (34%), which can be explained by the fact that the students were young. 39% of the respondents had no experience in an enterprise, so the lack of such experience did not mean they didn't have any kind of work experience.

The students' attitudes towards entrepreneurship

The entrepreneurship intention was measured with both open questions and attitude propositions. Additionally the interest in entrepreneurship education and the reasons for the interest or disinterest were asked. The propositions were arranged into groups and analysed by the different student groups. The attitude groups were as follows: attitude towards entrepreneurship in general, entrepreneurial characteristics, motivations, obstacles for entrepreneurship, and entrepreneurship intention. The scale was from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree). The low standard deviation (SD) of all the propositions suggests homogeneity of the respondents and also of the opinions.

Entrepreneurial characteristics

The characteristics necessary for an entrepreneur, such as independence, responsibility, determination, the ability to rise to a challenge, and faith in oneself, may be observed in the propositions. Propositions which measure the attitude towards risks and uncertainty needed in external entrepreneurship. 9.5% of the respondents thought that they handle risks and uncertainty very well, whereas 22.8% thought they handled them very badly. Over one half (50.9%) of the respondents would like to work in a familiar and safe environment. The proposition may be interpreted in different ways, since when asking about the same matter in a contrary manner. 85.5% of the respondents said that the proposition matched their opinions very well, well or moderately. The instability and constantly changing circumstances are typical for entrepreneurship.

Characteristics connected to entrepreneurs are the locus of control and the need for achievement. Propositions were designed to measure the inner control, i.e. the faith in one's own abilities. It is interesting to notice that the average of the questions measuring the inner control were high (average 4.1). The respondents seemed to have strong faith into a possible success in entrepreneurship, and that the success is up to the entrepreneur him/herself. More than 80% of the respondents thought that it is possible to succeed as an entrepreneur, if you work hard, and the proposition matched their opinion well or very well. The percentage was 61% with the proposition "I have the possibility to succeed as an entrepreneur".

The respondents thought themselves to be determined, and wanted to rise up to risks and take responsibility of their work, which would be possible for them as entrepreneurs. 85.2% of the respondents thought that the proposition "as an entrepreneur I can take responsibility of my work" matched their opinion well or very well. Also, 81.4% of the respondents thought that "I want to react my goals" matched their opinion well or very well. Only 4% of the respondents thought that these propositions matched their opinions poorly or very poorly. Nearly 50% of the respondents said that the proposition measuring the desire to take responsibility of a firm and its employees matched their opinion well or very well.

Motivations and obstacles for entrepreneurship

The propositions measuring the entrepreneurship motivations were formed based on earlier entrepreneurship motivation studies. Such indicators are independence, good income and the quality of life. A strong faith in independence and individual decision making was detected among the respondents (an average of 4.13), 82.7% of which thought it matched their opinions very well or well. The level of income was higher than that of employees, but according to this study a high level of income is no motivation for entrepreneurship. And neither does the belief in a better quality of life for the entrepreneurs compared with employees (an average of 2.5) seem to be an important motivation factor. 43,5% of the respondents thought the proposition matched their opinion poorly or very poorly.

The obstacles for entrepreneurship were measured by propositions like inexperience, self-development, education, work load and the use of time. Most answers were between 1 and 3, thus none of the propositions seems to be a significant obstacle for entrepreneurship. More than half of the respondents (53.2%) said practical entrepreneurial experience was necessary for becoming an entrepreneur (values 4 and 5), thus suggesting that inexperience is a moderate obstacle for entrepreneurship (an average of 3.5). Time management does not either seem to be any significant obstacle for entrepreneurship (an average of 3.3) although young people are generally believed to be more individual, and not wanting to sacrifice their spare time for work. However, 45% thought that entrepreneurship was too time-consuming (values 4 and 5). 37.5% of the respondents felt they did not have the necessary knowledge and skills needed in entrepreneurship and that this was an obstacle (values 4 and 5), whereas 26.3% felt they mastered these skills (values 1 and 2). The faith in the ability to educate oneself as an entrepreneur was strong (an average of 2.03) and only 7,1% believed that entrepreneurship was a natural characteristic (values 4 and 5). This attitude gives a strong basis for the entrepreneurship education.

Entrepreneurship intention

The students were also asked about their interest in founding a business of their own. Only one of the respondents had founded or been involved in a business. The response was not very surprising since the respondents were first-year students and mostly under 25 years of age. A strong interest in entrepreneurship was, however, detected as 44 of the respondents had planned, and more than one half (56.5%) had at least contemplated the idea of entrepreneurship. 15% of the respondents had already planned founding a business, and only 27% said they hadn't even thought about it.

When asked what the respondents saw as the biggest obstacles for entrepreneurship after graduation, the lack of financial resources was the mostly chosen of the ready-made propositions. The respondents were asked to choose three most important obstacles and to prioritise them. The second important reason was the lack of entrepreneurial characteristics, and the third was the lack of a business idea. The lack of education was not considered an important obstacle for entrepreneurship, and neither were family circumstances. Financial obstacles are natural reason for the entrepreneurship of young adults. The financial obstacles and the lack of a business idea signal a very realistic attitude of the students towards entrepreneurship. The lack of experience was not considered an obstacle, which suggests a strong self-confidence among the students.

Most respondents (77.1%) wanted to have at least some use for the studies they had started in an own business, which signals of a strong entrepreneurship intention. The response rate is nearly the same as when asked directly about the possible founding of an own business. Also the proposition

22 supports the conception that the respondents had a strong entrepreneurship intention. 46.6% of the respondents would start as entrepreneurs if the right opportunity arose, and in addition 27% could think about it. Only 26.3% would not become entrepreneurs even with the right opportunity (values 1 and 2).

The intention of founding a business of their own in some point of their lives was strong among the respondents. If the right opportunity would arise or a good business idea was found, two thirds of the students were prepared to found a business of their own in the future.

Interest in entrepreneurship education

One of the most interesting questions in the study was, whether the students were interested in entrepreneurship education, and why. The main question was phrased as follows: Are you interested in entrepreneurship and business studies, if they could be included in your degree? 65% of the respondents said yes, 35% no. There were clear differences between disciplines. The studies in Tourism and Hospitality emphasise business studies, and students interested in entrepreneurship tend to choose this discipline as entrepreneurship in this industry is common. Also the graduates of the agriculture and cultural studies could become entrepreneurs. Interest in entrepreneurship was lowest among the students in social and health care disciplines, because the graduates of these are most often employed by the public sector.

There were two different lines within the positive answers as to why the students want entrepreneurial studies: 1) the respondents considered a career as an entrepreneur possible in the future (57) or 2) they thought that the entrepreneurial knowledge was generally educational and useful (51). Entrepreneurship studies are seen as a support for career decisions and for a possible career as an entrepreneur, when knowledge could also strengthen entrepreneurial plans. Many positive answers included both lines. The positive attitude towards entrepreneurship and the independence of the entrepreneur are both mentioned in the responses. The negative responses answered that they was not interested in entrepreneurship and had no intention of becoming an entrepreneur in the future (48) or experiences of family entrepreneurship were too negative (5).

The results of the study suggest that students are interested in entrepreneurship education. The responses are clearly influenced by the personal interest of the students to become an entrepreneur in the future. If the interest does not exist, entrepreneurship education is not of interest either. Some responses suggest, however, that entrepreneurship education is of interest even if the students didn't consider becoming entrepreneurs. Many thought the studies are generally useful. Knowledge also seems to strengthen the entrepreneurship intention.

Entrepreneurial attitude in regard of the background variables

The following discusses the background variables with regard with the entrepreneurship intention and the interest in entrepreneurship education. They may be considered a positive attitude, because this was directly asked which significantly lowers the risk of misinterpretation or misunderstanding compared to attitude propositions.

When comparing the sex with the entrepreneurship intention a cross tabulation suggested that men (67%) are slightly more interested in entrepreneurship education than women (64%).

The location of the childhood home had no significance to the interest in entrepreneurship education. 65% of students raised in population centres were interested in entrepreneurship education,

when the percentage was 66 among those raised in sparsely populated areas. There was no interdependence between these two variables, thus childhood environment does not explain the interest in entrepreneurship.

Entrepreneurship seems to be hereditary, as previous entrepreneurship studies have suggested. However, also students with no entrepreneurial connections from home were interested in entrepreneurship education. 73% of the respondents were interested in entrepreneurship education, if there was an entrepreneur in their family (38% of the respondents). If there was no entrepreneur in the family (62% of the respondents), still 60% of these respondents were interested in entrepreneurship education. At the same time 72% of the students who were not interested in entrepreneurship education came from families without entrepreneurs.

The results of this study suggest that the close environment is more significant than family entrepreneurship in regard of the interest in entrepreneurship education. 72% of students who reported having entrepreneurs in their close environment other than their family were interested in entrepreneurship education, when 58% of the students without entrepreneurs in their close environment reported an interest in entrepreneurship education.

The respondents who had not considered founding a business were naturally least interested in entrepreneurship studies. Only less than one fifth (18%) expressed an interest, whereas 4 out of 5 students (79%), who had toyed with the idea of entrepreneurship, expressed an interest, as did nearly all (95,5%) of those who had planned to become entrepreneurs. The individual work experience seems to affect the interest in entrepreneurship education. 69% of those who had been employed expressed an interest, compared with 59% of those who had no employment experience. Work experience seemed to have no influence, however, on the planning of an own business.

CONCLUSIONS

The aim of this study was to answer the question what is the attitude of students towards entrepreneurship. According to the results presented before, the respondents had a positive attitude towards entrepreneurship. Their image about entrepreneurs and entrepreneurship was mainly positive. The respondents saw entrepreneurship as an interesting, challenging and independent career with the possibility of success. Additionally they saw entrepreneurship as a fairly respected phenomenon in the society.

The propositions measuring entrepreneurial characteristics suggest that the students have characteristics typical for entrepreneurs and needed to succeed as an entrepreneur. Faith in oneself, in surviving and acquitting was strong among the respondents. The entrepreneurship motives of the students seemed to be similar to those of entrepreneurs in previous studies. Independent work and the possibility to make independent decisions were the strongest entrepreneurship motives. Even if the students believed the income level of entrepreneurs to be higher than that of employees, a high level of income did not seem to be a significant motive for entrepreneurship. Also the entrepreneurship intention of the students was high. More than 50% of the respondents had dreamed of founding a business of their own, and 15% of them had actually planned it.

The cross tabulations test showed that entrepreneurship creates entrepreneurship. Students coming from entrepreneurship families or with an entrepreneur in their close environment were more interested in entrepreneurship education and their entrepreneurship intention was higher. Whether the

respondent came from a town or from a sparsely populated area did not affect the interest in entrepreneurship education.

The positive attitudes of the students towards entrepreneurship shown in this study give it a practical contribution. The results may be utilised in planning the studies offered in universities of applied sciences. The study suggests that the entrepreneurship attitude of the students is positive, that they have entrepreneur-like characteristics and that they are interested in entrepreneurship education if these are available. A closer familiarisation with entrepreneurship strengthens the positive attitude towards entrepreneurship thus also strengthening the motivation for external entrepreneurship. Various entrepreneurship motives may later lead to an entrepreneurship intention and to the concrete founding of a business. The foundation for this process and for the entrepreneurship education is in light of these results excellent.

The reformation of the entrepreneurship education of the education institutions represents a challenge for the future. Is it meaningful to implement entrepreneurship throughout all disciplines or would it be useful to separate it as an independent programme or courses? The integration of vocational and the entrepreneurial skills require, however, a reformation of the contents of the programmes and choices between the contents and the structures as well as the acceptance of longer graduation times. These reformations need innovative solutions, and their execution and impact should be measured with follow-up studies.

REFERENCES:

1. Davidsson, P. (2003). The domain of entrepreneurship research: Some suggestions. In J.A. Katz, and D.A. Shepherd, (eds.) *Cognitive approaches to entrepreneurship research. Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*, 6, 315-372.
2. Erikson, T. (2002). Entrepreneurial capital. The emerging venture's most important asset and competitive advance. *Journal of Business Venturing* 17(3), 275-290.
3. Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practise? In P. Kyrö and C. Carrier (eds.) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. University of Tampere, Research centre for Vocational and Professional Education. Hämeenlinna, 44-67.
4. Huuskonen, V. (1992). *Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu*. Turku School of Economics, A2. (Finnish)
5. Kaikkonen, V. (2005). *Essays on the entrepreneurial process in rural micro firms*. University of Kuopio, Faculty of the Business and Information technology 3.
6. Kyrö, P. (2006). Teaching meta competencies in entrepreneurship education. In conference proceedings: *Towards entrepreneurial regions: Second BEPART conference*, 26.-27.10.2006 Tartu, Estonia.
7. Morrison, A., Rimmington, M. & Williams, C. (1999). *Entrepreneurship in the hospitality, tourism and leisure industries*. Bath: Butterworth Heinemann.
8. Shane, S. (2003). *A general theory of entrepreneurship*. The individual-opportunity nexus. Edward Elgar Publishing. UK. Cornwall.
9. Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, 243-310.
10. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structures of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. In M. Zanna (ed.) *Advances in experimental social psychology*. 25, 4-65.

Artikkeli 3

MITÄ YRITTÄJYYS MINULLE MERKITSEE? AMK-OPISKELIJOIDEN KÄSITYK- SIÄ YRITTÄJYYDESTÄ

KTT, KM Hilikka Lassila

ABSTRAKTI

Kansantaloutemme tarvitsee yrittäjyyttä ja yritteliäisyyttä kasvaakseen ja säilyttääkseen kilpailukykyä ja palvelurakenteensa. Myös yksilö tarvitsee yrittäjämäistä asennetta, kykyä suhtautua ja ajatella omaa työtään yrittäjämäisesti. Viime aikoina on useissa yhteyksissä korostuneesti noussut esille keskustelu yrittäjyyskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Kuitenkin kasvatustieteellinen tutkimus yrittäjämäisen oppimisen dynamiikasta, yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta on vasta alussa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa yrittäjyys-käsitteen sisältöä ja merkitystä sellaisien amk-opiskelijoiden keskuudessa, jotka olivat vapaaehtoisesti hakeneet suorittamaan erityisiä yrittäjyysopintoja osana tutkintoonsa kuuluvia opintoja. Hakukelpoisia näihin yrittäjyysopintoihin olivat Savonia-ammattikorkeakoulun 1. vuosikurssin tradenomi- ja restonomiopiskelijat.

Artikkelin teoreettinen viitekehys muodostuu yrittäjyyteen, yrittäjyysasenteisiin ja yrittäjyyskasvatukseen liittyvistä tieteellisistä keskusteluista. Tutkimuksen aineistona on opiskelijoiden kirjoittamia tarinoita (45 kpl), joiden otsikkona on: Mitä yrittäjyys minulle merkitsee. Tarinat on kirjoitettu tammikuussa 2007 ja 2008, jolloin opiskelijoilla oli mahdollisuus hakea suorittamaan yrittäjyysopintoja.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä ovat myönteisiä. Kirjoitelmissa esiintyivät useimmiten käsiteparit vapaus – vastuu ja haasteellisuus – mahdollisuus. Käsiteparit kytkeytyivät opiskelijoiden kirjoitelmissa toisiinsa. Lisäksi merkittäväksi nousi opiskelijoiden käsitys yrittäjyydestä yhteiskunnallisen vastuun ottajana.

Oppimistulosten kannalta on tärkeää selvittää opiskelijoiden käsitykset opetettavaa asiaa kohtaan. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa ammattikorkeakoulujen opiskelijoille tarjottavien yrittäjyysopintojen sisältöjä. Tulosten perusteella voidaan myös pyrkiä toteuttamaan yrittäjyysopintoja sellaisessa oppimisympäristössä ja menetelmillä, jotka parhaiten vastaisivat nuorten ajatuksia yrittäjyydestä.

Avainsanat: yrittäjyys, yrittäjyysasenne, yrittäjyyskasvatus

JOHDANTO

Kansantalouksien kehittyminen vaatii yrittäjyyttä ja yritteliäisyyttä sanotaanhan yrittäjyyden olevan talouden veturi. Tarvitaan yrittäjämäistä asennetta olipa sitten varsinainen yrittäjä tai toisen palveluksessa. Päätyöt ja erilaiset projektiluontoiset tehtävät ovat lisänneet epävarmuutta ja vaativat työelämässä mukavaa olevilta luovuutta, rohkeutta ja riskinottoa, oma-aloitteisuutta ja uskoa tulevaisuuteen. Nykypäivän vaativa työelämä edellyttää siis kykyä suhtautua ja ajatella omaa työtään yrittäjämäisesti

Suuret yritykset eivät luo enää uusia työpaikkoja niin paljon kuin muutama vuosikymmen sitten, jolloin taloustieteilijät uskoivat, että suuret yritykset tulevat olemaan hallitsevassa asemassa kansantalouksissa. Sitten suuntaus on kääntynyt ja eniten uusia työpaikkoja syntyy pieniin, innovatiivisiin, aloittaviin yrityksiin. Suomessa erityisesti pk-yritysten henkilöstö on kasvanut viime vuosikymmenen puolivälistä alkaen. Yritysten noin 1,4 miljoonasta kokopäiväisestä työpaikasta pk-yrityksissä on noin 62 % koko yrityssektorin työvoimasta. (Suomen Yrittäjät 2006) Positiivista asennetta yrittäjyyttä kohtaan ja yrittäjyyden ymmärtämistä ja sisäistämistä tarvitaan kaikilta työmarkkinoilla toimivilta eikä ainoastaan omistajayrittäjänä toimivilta henkilöiltä.

On arvioitu, että lähivuosina tapahtuva suurten ikäluokkien eläköitymisen vuoksi tarvitaan runsaasti uusia yrittäjää jatkamaan eläkkeelle jäävien yrittäjien liiketoimintaa ja myös kehittämään uusia palvelurakenteita ja yritystoimintaa vastaamaan ikääntyvän väestön eneneviin tarpeisiin. Suomessa toimivat yrittäjät ikääntyvät muuta väestöä nopeammin ja yrittäjien keski-ikä on korkea. Yrittäjistä noin 60 % on yli 45-vuotiaita, kun palkansaajista alle 40 % kuuluu tähän ryhmään. Yli 55-vuotiaita yrittäjiä on liki kaksinkertainen määrä palkansaajiin verrattuna. (Ojala 2002, 14 - 15). Vuodesta 1993 -2003 välisenä aikana yli 55-vuotiaiden yrittäjien määrä on noussut peräti 93 % (Rajaniemi 2005).

Kansantaloudellisesti äärimmäisen tärkeä kysymys siis on, mistä saadaan jatkajia suuriin ikäluokkiin kuuluvien yrittäjien luopuessa yrittäjyydestään ja liiketoiminnastaan. Uhkana on, että kansantaloutemme menettää valtavan määrän työpaikkoja yrittäjävetoisten yritysten lopettaessa toimintansa tai sulautuessa suurempiin toimijoihin. Erityisen huolestuttavaa tämä on Suomessa, koska meillä on suhteessa työikäisen väestöön vähemmän yrittäjiä kuin keskimäärin muissa Euroopan maissa. Yrittäjyys ei ole ollut myöskään kiinnostava vaihtoehto erityisesti nuorten keskuudessa (Rajaniemi 2005). Suomalaisista suurin osa suosii vapaassa valintatilanteessa palkkatyötä yrittäjyyden sijaan, kun luvut ovat esimerkiksi Portugalissa ja Yhdysvalloissa lähes päinvastoin. Lähivuosina ollaan tilanteessa, jossa työelämästä poistuvat ikäluokat ovat suurempia kuin sinne tulevat ikäluokat. Koska työelämäänsä aloittavat ikäluokat ovat vähemmän kiinnostuneita yrittäjyydestä kuin poistuvat ikäluokat, ei yrittäjyyden tulevaisuus ilman erityisiä toimenpiteitä näytä valoisalta.

Edellä mainituista syistä on yhteiskuntamme ja erityisesti koulutusjärjestelmämme rooli yrittäjyyden edistäjänä nostettu viime vuosina esille. Lasten ja nuorten kasvatuksesta yrittäjyyteen, yrittäjyyskasvatuksesta, on puhuttu kaikkien eri ikäryhmien kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä. Erityisesti siihen on kiinnitetty huomiota peruskoulussa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Konkreettisimmin se on koskettanut juuri ammatillisia oppilaitoksia, joissa usein opintojen tavoitteisiin ja sisältöihin on kirjattu yrittäjyys.. Erityisesti vuodesta 1992 (ks. Opetushallitus 1993) alkaen on käynnistynyt aktiivinen keskustelu koulujärjestelmämme roolista yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen edistäjänä. Yrittäjyyskasvatusta on valtiovallan taholta pyritty edistämään erilaisilla hankkeilla, kuten Yrittäjyysvuosikymmen-hankkeella, joka oli vuosina 1995 - 2005 toteutettava useamman ministeriön laajuinen yhteishanke (Opetusministeriö 2002). Euroopan Unionin komissi-

on julkaisema yrittäjyyden vihreä kirja (2003) toteaa, että koulutuksen olisi osaltaan edistettävä yrittäjyyttä luomalla oikeanlainen ajatustapa yrittäjyyttä kohtaan, vahvistaa yrittäjätaitoja ja lisätä tietoisuutta yrittäjän uravaihtoehtoista. Myös nykyisen hallituksen ohjelmassa on kiinnitetty huomiota yrittäjyyden edistämiseen koulutuksen eri asteilla.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja koulujen käyttämissä menetelmissä on yhä puutteita yrittäjyyskasvatuksen toteutuksissa. Yrittäjyyskasvatuksen tietämys on kuitenkin huomattavasti lisääntynyt viimeisien vuosien aikana ja asenteet ovat muuttuneet myönteisemmiksi myös koulumaailmassa. Ammatillisessa koulutuksessa yrittäjyys on ollut jo vuosien ajan osana opetussuunnitelmaa, mutta peruskouluissa, lukioissa ja yliopistoissa yrittäjyyskasvatuksen tila on ollut heikompi. On väitetty, että opettajat eivät tiedä riittävästi, mitä yrittäjyyskasvatus on, mihin sillä pyritään ja mikä on sen sisältö ja työtavat. Yrittäjyyskasvatuksessa ei ole hyödynnetty yrittäjyyskasvatukselle ja yrittäjyydelle ominaisia työtapoja ja sisältö painottuu usein varsinkin ammatillisessa koulutuksessa ulkoiseen yrittäjyyteen, oman yrityksen perustamiseen. (Kyrö 2007; Seikkula-Leino 2007)

Ammattikorkeakoulu on koulutusjärjestelmänä vielä suhteellisen nuori suomalaisessa koulutusmaailmassa. Kuitenkin se on jo löytänyt kiistattoman paikkansa sekä nuorten ammatillisen korkeasteen kouluttajana että tutkimus- ja kehitystoimintaa harjoittavana alueellisena kehittäjänä. Siten ammattikorkeakoulun toimintaan luontevasti kuuluu kantaa huolta ja vastuuta alueensa yritystoiminnan kehittymisestä ja myös yrittäjyyskasvatuksesta onhan ammattikorkeakoulusta valmistuvien nuorten pääasiallinen tarkoitus asettua alueen elinkeinoelämän palvelukseen.

Opetusministeriön asettama työryhmä on selvittänyt ulkoiseen yrittäjyyteen tähtääviä toimenpiteitä ammattikorkeakoulussa. Yrittäjyyttä ja liiketoimintaosaamista on viime vuosina vahvistettu useissa ammattikorkeakouluissa erilaisten kehittämishankkeiden myötä. Eniten niitä on luonnollisesti ollut hallinnon ja kaupan koulutusaloilla. Kuitenkaan ammattikorkeakouluilla ei vielä silloin ollut paria tapausta lukuun ottamatta varsinaisia yrittäjyyden edistämisen strategioita, vaan ne olivat yleisesti sisällytetty muihin keskeisiin kehittämisstrategioihin (Opetusministeriö 2004). Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvosto onkin sittemmin laatinut kaikkia ammattikorkeakouluja koskevan yrittäjyysstrategian, jonka tarkoituksena on vahvistaa ammattikorkeakoulujen roolia yrittäjyyden edistäjänä (Arene 2007).

Asennekasvatuksen laajuuteen ja esiintymiseen ammattikorkeakoulussa ei mainitusta Opetusministeriön selvityksestä löydy vastausta. Amk-tietokanta antaa kuvan amk-tutkinnon suorittaneiden siirtymisestä yrittäjäksi, mikä vaihtelee 0 – 5,4 %:n välillä tutkinnon suorittaneista. Määrä vaihtelee vuosittain riippuen myös ammattikorkeakoulun tarjoamista yrittäjyyttä edistävästä toimenpiteistä. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden yrittäjyysintentiota selviteltyssä tutkimuksessa halukkuutensa yrittäjäksi ryhtymiseen ilmaisi noin 60 % vastanneista opiskelijoista (KTM 2005).

Kattavaa tutkimustietoa nuorten asenteista yrittäjyyteen on vähän ja niistä ei voi koota yleispätevää vastausta tämän päivän nuoren aikuisen asenteesta yrittäjyyteen. Kuitenkin useat tapaustutkimukset ja selvitykset (ks. mm. Lassila 2007; Paakkunainen 2007) osoittavat, että asenne yrittäjyyttä kohtaan on nuorten keskuudessa myönteinen. Myönteinen asenne voi johtua yleisestä yrittäjyyttä arvostavasta ilmapiiristä tai jo toteutetuista panostuksista yrittäjyyskasvatukseen eri koulutusasteilla. Suunta kohti yrittäjyyttä arvostavaan ja tukevaan yhteiskuntaan on ainakin oikea. Panostukset yrittäjyyskasvatukseen eivät kuitenkaan vielä toistaiseksi ole konkretisoituneet kasvavana yrittäjyysintentiona ja lisääntyvänä uusyrittäjäskantana.

Kaikilla aloilla asiantuntijatehtävissä toimivilta odotetaan tulevaisuudessa entistä enemmän palvelu- ja yrittäjähenkisyyttä, innovatiivisuutta, tulevaisuus- ja kohderyhmäorientoituneisuutta ja yhteistyökykyä. Elinkeino- ja yritystoiminnan menestyminen on kansantaloutemme perusta ja yrittäjyyden edistäminen on osaamisen ja kilpailukyvyn kannalta keskeinen avaintekijä. Menestyvä yritystoiminta taas on riippuvainen mm. riittävästä positiivisesta yrittäjyysasenteesta ja jatkuvasti kehittyvästä yrittäjyysosaamisesta. Myönteinen asenne yrittäjyyttä kohtaan on lähtökohta, jonka pohjalle on hyvä rakentaa yrittäjyyskasvatuksellisia toimenpiteitä. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa korkeakouluopiskelijoille tarjottavien yrittäjyysopintojen pedagogisia ratkaisuja ja oppimisympäristöjä.

LÄHESTYMISTAPOJA YRITTÄJYYTEEN

Yrittäjyys (entrepreneurship) käsitteenä on moniselitteinen ja monitahoinen ilmiö. Alan terminologia on sekavaa ja yrittäjyyteen liittyvien käsitteiden sisällöstä ei ole yksiselitteisiä määritteitä. Useissa yhteyksissä yrittäjyys kytetään oman yrityksen perustamiseen, yrittäjän ammatissa toimimiseen, liiketoiminnan harjoittamiseen, josta yleisesti käytetään ulkoisen yrittäjyyden käsitettä. Yrittäjyyteen liitetään riski, jolloin yrittäjä on luonnollinen henkilö, joka harjoittaa elinkeinotoimintaa itsenäisenä yrittäjänä, vastuunalaisena yhtiömiehenä henkilöyhtiössä tai pääosakkaana osakeyhtiössä. Yrittäminen yhdistetään siten yleensä omistajayrittäjyyteen. Varsinkin pienyrittäjyydessä yrittäjän ja hänen perheensä henkilökohtainen elämä ja työ, henkilökohtainen menestys ja yrityksen menestys kietoutuvat hyvin läheisesti toisiinsa. Näin on varsinkin silloin, kun henkilökohtainen omaisuus on yrityksen sitoumusten vakuutena ja työpaikka ja toimeentulo ovat sidoksissa yrityksen menestymiseen. Pienyrittäjyys on henkilökohtaisen riskinottamista, yrityksen omistaja-johtajuutta, joka määrittää yrittäjän sosiaalisen statuksen ja muodostuu yrittäjän elämäntavaksi. Yrittäjyys saa erilaisia piirteitä ja painopisteitä riippuen siitä, missä ja millaisessa toimintaympäristössä se esiintyy.

Englannin kielen *entrepreneurship* tai *entrepreneurial* -käsitteet ovat useissa yhteyksissä enemmän laatumääreitä kuin suomen kielen vastaavat ilmaisut, jotka viittaavat henkilön harjoittamaan liiketoimintaan tai omaisuuteen. Englanninkielinen käsite viittaa henkilön toimintatapaan, yritteliäisyyteen. Voidaan ajatella, että "entrepreneur" on henkilö, joka yrittää kasvattaa ja kehittää liiketoimintaansa menestyväksi. Tämä vastaa alun perin Shumpeterin luomaa yrittäjyyden käsitettä. Suppeasti ajateltuna yrittäjyys käsittää nimenomaan yrittäjähenkiset yrittäjät, joiden toimintaa leimaavat innovatiivisuus ja kasvuhaluus. Laajasti ajatellen yrittäjiä ovat myös ei-innovatiiviset ja kasvuhaltuutomat yrittäjät. Kansainvälisissä tieteellisissä keskusteluissa usein erotetaan pienyrittäjyys (SME, small business) yrittäjyyden käsitteestä, koska näiden käsitteiden toiminnallisen yrittäjyyden taso vaihtelee. Pienyrittäjien ja omistaja-johtajien käsitteen sisältö painottaa yrityksen omistajuutta, ei yritteliäisyyttä.

Ulkoisen yrittäjyyden toiminnallinen ydin on taloudellinen aktiivisuus, jota ilman ei ole yrittäjyyttä, joskin se esiintyy eriasteisena eri motiivein toimivilla yrittäjillä. Yrittäjyyteen tarvitaan aloitteellisia yksilöitä, joilla on yrittäjyyden henki (entrepreneurial spirit), muuten yrittäjyyttä ei voi syntyä. (Morrison, Rimmington & Williams 1999, 9) Yrittäjyyden hengen lisäksi yritystoiminnan kasvattaminen ja menestyminen yrittäjänä vaativat yrittäjältä riittävää kasvumotivaatiota sekä suorituskykyä ja resursseja kasvun toteuttamiseen. Yrittäjyyspääoma (entrepreneurial capital), joka sisältää yrittäjyysosaamisen (entrepreneurial competence) ja yrittäjäksi sitoutumisen (entrepreneurial commitment) on tärkein tekijä yrityksen kasvussa. (Erikson 2002) Yrittäjyyttä voidaan tarkastella myös yrittäjyysprosessin avulla (entrepreneurial process), joka huomioi yrittäjän ominaisuuksien lisäksi toimintaympäristöstä johtuvat tekijät (Kaikkonen 2005). Alue- ja sosiaalipoliittisesta näkökulmasta

tarkasteltuna kaikki yrittäjyys on kuitenkin arvostettua ja tärkeää. Myös osa-aikaista ja pienimuotoista yritystoimintaa harjoittavat yrittäjät, joiden liiketoiminnan tavoitteena ei ole kasvu vaan oman tai perheen ansion hankkiminen, elämäntavan toteuttaminen tai elämänsisällön rikastuttaminen, tuovat elinvoimaa ja vireyttä varsinkin haja-asutusalueille. Näissä yhteyksissä voidaan puhua pakko- yrittäjyydestä tai elämäntapayrittäjyydestä. (Lassila 2005)

Yrittäjyys ilmiönä ulottuu useiden tieteenalojen alueelle, vaikkakin yrittäjyystutkimukset vaihtelevat teoreettisilta lähestymistavoiltaan melkoisesti. Dewhurst ja Horobin (1998) ovat esittäneet laajan katsauksen erilaisista näkökulmista yrittäjyyteen (ks. myös Cunnigham & Lischeron 1991). Perinteisesti yrittäjyyttä on tarkasteltu psykologisesti, talousteoreettisesti ja sosiologisesti orientoituissa yrittäjyystutkimuksissa. Myös kasvatustieteilijät ovat lähestyneet yrittäjyyttä kasvatuksen näkökulmasta (ks. esim. Ruohotie 2000; Remes 2003). Kaikkien tutkimustraditiot rikastavat yrittäjyyden käsitettä ja antavat uusia näkökulmia tarkastella yrittäjyyttä ilmiönä. Yrittäjyyskasvatuksen kysymyksiä käsitellään kansainvälisesti pääasiassa taloustieteellisissä julkaisuissa kun se Suomessa on selkeämmin kytkeytymässä osaksi kasvatustiedettä (Ikonen 2006, 29). Viimeaikoina yrittäjyyden käsite on usein myös liitetty yrittäjyyden mahdollisuuksiin (Shane 2003) tai yrittäjyysprosessiin (Davidsson 2003). Yrittäjyyden sekä sen muodostumisen käsitteitä on laajennettu arvojen, asenteiden ja uskomusten terminologialla. Gibbin (2004) mukaan yrittäjyys on luova, dynaaminen, vuorovaikutteinen ja kokonaisvaltainen prosessi, jolla on myös kokemukselliset, koulutukselliset ja tiettyyn toimintaympäristöön liittyvät erityispiirteensä.

Yrittäjyyttä on määritelty monin tavoin myös suomalaisten tutkijoiden esittämänä. Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 17) mukaan yrittäjyys koostuu osittain synnynnäisistä luonteenpiirteistä ja lahjakkuudesta sekä osittain ympäristön suhtautumisesta ja oppimisen aikaansaamista seikoista. Koiranen ja Peltonen (1995, 9) mukaan yrittäjyyden ydin on ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa, joka sisältää tavoitteellista ja omavastuista itsensä johtamista. Leskisen (2000) mukaan yrittäjyys on luova, dynaaminen interaktiivinen ja holistinen muutosprosessi, jossa ominaista on kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja oppiminen. Keskusteluissa yrittäjyys jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen. Sisäinen yrittäjyys, josta käytetään myös sanoja yrittävyys, yritteliäisyys, on työyhteisön jäsenen yrittäjämäinen ajattelu-, toiminta ja suhtautumistapa (Koiranen & Pohjansaari 1994). Kyrö (1998) on jaotellut käsityksen yrittäjyydestä ulkoiseen, sisäiseen ja omaehtoiseen yrittäjyyteen. Ulkoisen yrittäjyyden tunnusmerkkinä on oma itsenäinen yritys, sisäinen yrittäjyys on organisaation kollektiivinen toimintatapa ja omaehtoinen yrittäjyys on yksilön oma toimintatapa. Yrittäjyys on siis ammatin lisäksi tietoa ja taitoa, mutta myös asennetta, tahtoa ja halua.

Tyypillinen psykologinen (sosiaalipsykologinen) lähestymistapa yrittäjyyteen korostaa yrittäjien piirteitä, kuten itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Vesalan (1992) mukaan yrittäjistä muotoutuneeseen mielikuvaan liitetään psykologien painottamat persoonallisuuspiirteet, kuten suoriutumisen motiivi (need for achievement) ja sisäinen kontrolliodotus (locus of control). Kontrolliodotusta kartoittava mittari kertoo yksilön yleisistä odotuksista sen suhteen, missä määrin tapahtumat aiheutuvat hänen omista teoistaan (sisäinen kontrolliodotus) tai ulkoisista tekijöistä eli sattumasta tai muista ihmisistä. Vesalan (1992) tutkimuksessa on todettu, että sisäinen kontrolliodotus on yrittäjillä muita ihmisryhmiä korkeampi. Suoriutumisen motiivi on yksi yrittäjäksi ryhtymisen syy ja se edistää yrittäjän menestymistä ja selviytymistä yrittäjänä. Tämä yrittäjille ominainen piirre ilmenee muun muassa useissa suomalaisissa maaseutuyrittäjyyttä koskevissa tutkimuksissa (Lassila 2005). Usko omiin kykyihin luo pohjan yrittämiselle. Yrittämisessä on kysymys siitä, mitä yrittää, kuinka kovasti yrittää ja miten yrittää. Yrittäjyyden voimakkuus riippuu henkilön tarpeista toimia tavoitteidensa mukaisesti. Suoriutumismotivaatiot vaihtelevat yksilöiden välillä ja jopa alueittain. Aluepoliittisesta

näkökulmasta tarkasteltuna yrittäjien suoriutumisen motiivi on merkittävä tekijä alueiden elinvoimaisuuden säilyttäjänä ja sosiaalisen pääoman rakentajana.

Yrittäjyyden määrittelemisen vaihtelee riippuen asiayhteydestä ja sitä voidaan siis kuvata yksilötasolla, yritystasolla tai yhteiskunnallisella tasolla. Jopa ulkoisen yrittäjyyden ilmenemistä on vaikea tilastoida tarkasti, koska palkkatyön, ammatin harjoittamisen ja yrittämisen raja ei ole varsinkaan pienten yksiköiden kohdalla selkeä. Yrittäjien joukkoon kuuluu ammatinharjoittajia, toiminimiä, kommandiitti- ja avoimia yhtiöitä, osakeyhtiöitä sekä niiden lisäksi yrittäjiä, jotka ovat palkkasuhteessa ulkopuoliseen työnantajaan ja harjoittavat yritystoimintaa osa-aikaisesti. Kun yrittäjyyden tarkasteluun sisällytetään sisäinen yrittäjyys, on sen ilmenemistä ja ilmenemisen tasoa vielä vaikeampaa, lähes mahdotonta tarkasti mitata.

Kuten edellä on esitetty, yrittäjyys on monitahoinen ilmiö, jonka edistämistä kansantaloudellisiin syihin vedoten korostetaan useissa yhteyksissä. Viime vuosina yrittäjyyskasvatuksellisen toimenpiteet on ulotettu kohdistumaan myös lapsiin ja nuoriin. Pidetään tärkeänä, että yrittäjämäinen asenne ja toimintatapa sisäistyvät oppijoihin jo ennen aikuisikään ja työelämään siirtymistä. Tutkimustulokset osoittavat, että yrittäjyyskasvatus lisää merkittävästi yrittäjyysintention opiskelijoiden keskuudessa (Fayolle ym. 2006).

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN AVULLA VAHVISTETAAN YRITTÄJYYTTÄ

Yrittäjyyskasvatuksen määrittelemisen on ongelmallista kuten yrittäjyydenkin määrittely, eikä sitä voi tarkastella irrallaan yrittäjyydestä ja sen määritelmästä. Eri tahot puhuessaan yrittäjyydestä tai yrittäjyyskasvatuksesta, saattavat tarkoittaa käsitteiden sisällöllä eri asioita. Yrittäjyyskasvatus ei ole pelkästään uusien yksityisyrittäjien luomista ja kasvattamista, vaan se on suurimmalta osaltaan erittäin pitkäjänteistä asennekasvatusta. Yksilöt voivat olla jo syntymästään lähtien luonteeltaan yritteliäitä, mutta yrittäjämäistä käyttäytymistä voidaan vahvistaa ja edistää koulutuksella.

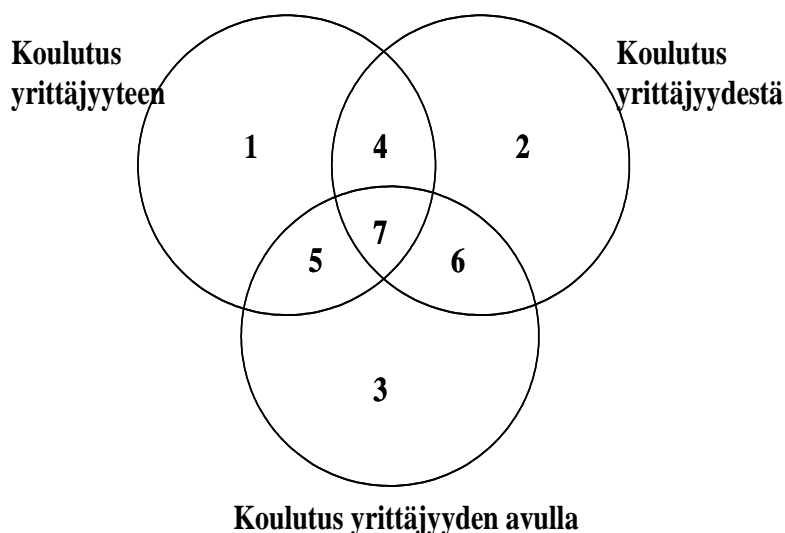
Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on Leskisen (2000, 11) mukaan kasvattaa yrittäjämäisesti toimivia ihmisiä elämän eri saroilla jolloin sitä voidaan pitää jopa kansalaistaitona ja elämänhallintana. Yrittäjyyskasvatus on saanut aikamme kulttuurisessa kontekstissa sisällön, joka ymmärretään oppilaitoksessa tapahtuvaksi yrittäjyyteen kasvattamiseksi (Remes 2003, 11). Yrittäjyyskasvatuksen liittäminen ainoastaan ulkoiseen tai sisäiseen yrittäjyyteen ei ole kattavaa yrittäjyyskasvatusta. Siihen tulisi aina sisältyä vähintään yrittäjämäiseen toimintaan liittyvää kasvatustoimintaa ja ulkoiseen yrittäjyyteen liittyvän opetuksen osuus riippuu oppijoiden iästä ja koulutustasosta. Ristimäki (2002, 13) onkin ehdottanut, että yrittäjyyskasvatuksen yhteydessä käytävässä keskustelussa voitaisiin luopua sisäinen ja ulkoinen yrittäjyyden käsitteistä ja puhua koulun piirissä ainoastaan yrittäjyyskasvatuksesta ja yrittäjyyden edistämisestä, koska ei ole tietoa siitä, millaisissa työtehtävissä, palkansajina vai yrittäjinä kasvatuksen kohteena olevat oppijat lopulta tulevat toimimaan. Myös Paajanen (2001, 137) pitää yrittäjyyskasvatusta kasvatuksena, jolla pyritään kehittämään oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinotoiminnassa, työskentelempä oppija sitten tulevaisuudessa toisen palveluksessa tai omistajayrittäjänä.

Yrittäjyyskasvatuksen painopisteet ja tavoitteet ovat olleet erilaiset eri yhteyksissä. Osa yrittäjyyskasvatuksen ohjelmista painottaa ulkoista yrittäjyyttä ja yrittäjäksi ryhtymisen konkreettista tietoutta, osassa pääpaino on ollut sisäisessä yrittäjyydessä, yrittäjämäisissä asenteissa. (Römer-Paakkanen 2004, 36) Luonnollisesti ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa pyritään luomaan valmiuksia ryhtyä yrittäjäksi ja nuorempien ikäluokkien kohdalla korostuu sisäinen yrittäjyys. (Leskinen 2000, 13 - 19; Ristimäki 2002, 4 - 5.) Yrittäjyyskasvatus voidaan siis ajatella joko laaja-

na sekä asennekasvatuksen sisältävänä että ulkoiseen yrittäjyyteen tähtäävänä koulutuksena. Suppeasti ajateltuna yrittäjyyskasvatuksen lähtökohtana pidetäänkin usein sellaista koulutusta, jolla saadaan uusia yrittäjiä. Tavoitteena on työllistää itsensä ja luoda työtä myös muille. Silloin sopivampi ilmaisu olisi yrittäjyyskoulutus, jota myös käytetään jo yrittäjinä toimivien kouluttamisen yhteydessä. Kuitenkin laajemmin ajateltuna parempi lähtökohta olisi asettaa tavoitteet siten, että yrittäjyydestä, yritteliäisyydestä tulisi osa oppijoiden elämänsänsä. Kun yritteliäisyys istutetaan osaksi yksilön asenteita ja arvorakennetta, syntyy uusien yritysten lisäksi tuottavampia, laadukkaampia ja innovatiivisempia toimintoja jo olemassa oleviin yrityksiin, jotka ovat työllistäneet nämä sisäisen yrittäjyyden omaavat työntekijät yritystoimintansa voimavaraksi. Sama positiivinen kehitys koskettaa toki myös muita työyhteisöjä.

Yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittelyyn tulisi ottaa kaksi eri käsitettä. Näistä yrittäjä- (tai yrittäjyys) koulutus antaisi tiedollisia valmiuksia yrittäjänä toimimiseen ja yrittäjyyskasvatus olisi oppilaitoksen opetussuunnitelmaan kuuluva oppimisen menetelmä, jolla pyritään tietoisesti antamaan oppijalle organisaatiotoimijana toimimisen lisäksi edellytykset oppia toimimaan yritteliäällä tavalla. (Remes 2003, 163; Ristimäki 2002) Kysymys on mitä- ja miten -tasojen yrittäjyyskasvatuksen pedagogisen jäsentämisen kuvaamisesta. Silloin mitä -taso kuvaa yrittäjyyden tietosisältöä ja miten -taso yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa.

Erilaisten yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyskoulutuksien taso, tavoitteet, laajuus ja toteuttamistavat vaihtelevat paljon eri oppilaitoksissa ja eri maissa. Saurion (2003) mukaan oppimisprosesseissa yrittäjyys ja koulutus voidaan kuitenkin luontevasti yhdistää, vaikkakin niiden sisällöt vaihtelevat eri kouluasteilla. (ks. myös Lassila 2007; Leskinen 2000, 51) Tätä yhdistymistä voidaan kuvata seuraavasti (kuvio 1):



Kuvio 1 Koulutuksen ja yrittäjyyden yhdistyminen

Koulutus yrittäjyyteen (1) tähtää oman yrityksen perustamiseen ja lisää tietämystä toimia yrittäjänä. Se lisää niiden oppijoiden valmiuksia, joilla tavoitteena on ulkoinen yrittäjyys, oma yritys. Koulutus yrittäjyydestä (2) lisää tietoisuutta yrittämisestä ja yrittäjyydestä tärkeänä toimijana yhteiskunnassa ja työskentelyasenteena sekä erilaisina johtamistyylihin ja työolosuhteisiin liittyvinä tekijöinä, jolloin se voi myös kasvattaa motivaatiota ulkoiseen yrittäjyyteen (4). Koulutus yrittäjyyden avulla

(3) tarkoittaa niitä pedagogisia ratkaisuja, joissa käytetään oppimisen välineinä aitoja yrityksiä ja yrittäjiä sekä yrityspelejä ja harjoitusyrityksiä. Pienyritykset oppimisympäristönä tarjoavat roolimalleja ja verkostointimahdollisuuksia sekä mahdollisuudet tekemällä oppimiseen. Yrittäjyyden avulla voidaan kouluttaa sekä yrittäjyyteen että antaa tietoja yrittäjyydestä (5 ja 6) Tehokkainta ja kokonaisvaltaista yrittäjyyskasvatusta on silloin, kun kaikki eri osa-alueet yhdistyvät (7). Silloin vastataan laajasti yrittäjyyskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. (Lassila 2007)

Halutessamme kasvattaa ja kouluttaa uusia yrittäjiä emme voi kouluttajina muuttaa oppijoiden yleisiä taustatekijöitä, mutta voimme vaikuttaa asenteisiin ja arvoihin lisäämällä tietoa yrittäjyydestä ja yritystoiminnasta. Voimme myös vaikuttaa yksilön toimintaympäristöön lisäämällä yrittäjämynönteisyyttä ja vuorovaikutusta yritysmaailman kanssa. Perehtyminen yrittäjyyteen monista näkökulmista lisää oppijan tietämystä. Tutustuminen yrittäjyyteen lisää positiivista asennetta yrittäjyyttä kohtaan. Koska mitä tutumpi asia on, sitä positiivisemmin asiaan suhtaudutaan (Helkama, Myllyniemi & Lieblind 1998, 189 - 190). Outo asia ei sovi elämänpiiriin ja odotuksiin. Voidaan siis olettaa, että positiivinen asenne yrittäjyyttä kohtaan on edellytys yrittäjyyden sisäistämiseksi.

MYÖNTEINEN YRITTÄJYYSASENNE PERUSTANA YRITTÄJYYSKASVATUKSELLE

Ihmisen suhtautumista kohtaamiin asioihin sekä hänen päätöksiään ohjaavat arvot ja asenteet. Arvot ovat näkymättömiä ja tiedostamattomia, mutta ne vaikuttavat kaikkien elämässä jokapäiväisten valintojen taustalla. Arvot ovat syvällisempiä ja huomattavasti hitaammin muuttuvia kuin asenteet. Asenteet ovat tapoja, joilla suhtaudutaan ympäröivään maailmaan. Ne ovat myönteisiä, neutraaleja tai kielteisiä toimintavalmiuksia, jotka helpottavat päätettäessä, miten eri tilanteissa tulee toimia ja ne ovat johdettavissa yksilön arvoista. (Puohiniemi 2002, 20) Huolimatta asenteen yleisyydestä yhtenä eniten käytettynä sosiaalipsykologisenä käsitteenä, esiintyy sen määrittelyssä, käytössä ja ymmärtämisessä melkoisesti vaihteluja riippuen kulloisestakin lähtökohdasta. Asenteen määrittely vaihtelee kulloisenkin tutkimuksen ja yhteyden mukaisesti ja sen mittaaminen ei ole osoittautunut helpoksi tehtäväksi varsinkaan silloin, jos sen oletetaan osoittavan yhteyttä käyttäytymiseen. Koska asennetutkimuksilla ei voi ennustaa ihmisen käyttäytymistä, asenteella on alettu tarkoittaa potentiaalista suhtautumis- ja käyttäytymistä. Se osoittaa jonkinlaista valmiutta toimia tietyllä tavalla. (Tonttila 2001)

Platonista asti juontuu perinne määritellä asenne-käsite laveasti siten, että se käsittää tunteen, ajatuksen ja toiminnan (Helkama ym. 1998, 188.) Kaksi yleistä piirrettä, jotka näyttävät yhdistävän erilaisia asenneteorioita, ovat kohteellisuus ja arvottavuus. Yleisellä tasolla siis viitataan henkilön omaksumaan suhteelliseen pysyvään suhtautumistapaan, johonkin tiettyyn kohteeseen, jonka kautta hän viestittää arvojaan. Asenteiden voimakkuus ja laatu ovat riippuvaisia yksilön kokemuksista ja taipumuksista sekä asioiden sisäistämistasoista. Asenteiden yhteydessä voidaan tarkastella myös uskomuksia, jotka ovat yksilöiden subjektivistisia, rationaalisia tai epärationaalisia tulkintoja ja arvioita. Uskomukset ovat henkilön oikeaksi uskomia näkemyksiä, vääriä tai oikeita, mutta ne eivät ole luonteeltaan niin pysyviä kuin asenteet. Arvot, asenteet ja uskomukset kytkeytyvät toisiinsa. (Huuskonen 1989, 90 - 91)

Voidaan siis olettaa, että positiivinen asenne yrittäjyyttä kohtaan on edellytys yrittäjäksi ryhtymiselle tai yrittäjyyden idean sisäistämiseksi. Se voi käynnistää tietoisien ja/tai tiedostamattoman perustamisprosessin tai ohjata ja suunnata yksilön toimintaa ja valintoja. Myönteinen asennoituminen ja kiinnostus yrittäjyyttä kohtaan ovat perustana omakohtaiselle yrittäjyydelle ja yrittäjyyden uran hyväksymiselle. Koska asenteet ovat sosiaalisesti konstruoituja ilmiöitä, kasvu- ja toimintaympäristöllä on merkitystä asenteiden muovautumiseen. Mitä tutumpi ja läheisempi kohde on, sitä myönteis-

semmin siihen suhtaudutaan. Sen vuoksi perhe- ja lähipiirin yrittäjyys ruokkii myönteisiä yrittäjyysasenteita, vaikkakin negatiiviset kokemukset voivat toimia myös päinvastoin. Tuntemattomaan asiaan kuitenkin suhtaudutaan kielteisemmin kuin tuttuun. (Tonttila 2001, 46 - 48) Yrittäjyys siis synnyttää yrittävyyttä ja myönteisiä asenteita yrittäjyyttä kohtaan.

Yksilö pyrkii löytämään tasapainon sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tämä voi ilmetä joko hakeutumisena sellaiseen ympäristöön, joka on omien arvojen ja asenteiden mukainen ja mukautumisena ympäristön odotuksiin ja toimintatapoihin. Mukautuessaan yksilö yleensä joutuu muuttamaan omia asenteitaan ryhmän mukaiseksi. Asenteet voivat muuttua melko nopeasti, jos yksilö saa lisää tietoa kohteesta tai hänen kokemuksensa kohteeseen liittyen lisääntyvät. Yksilö muuttaa asennettaan silloin, kun hänellä ei ole riittävää perustelua toiminnalleen. (Helkama ym. 2001) Tiedostamalla mahdollisuudet vaikuttaa yksilön asenteisiin, voidaan kokonaisvaltaisella ja suunnitellulla yrittäjyyskasvatuksella vahvistaa oppijoiden myönteisiä yrittäjyysasenteita. Sosiaalinen oppimisympäristö, sosiaalinen pääoma ja ryhmädynamiikka ovat avainkäsitteitä tarkasteltaessa asenteiden muutosprosessia.

Yrittäjäksi ryhtymistä ja yrittäjän ominaisuuksia on monissa yrittäjyystutkimuksissa lähestytty nimenomaan persoonallisuuspiirteiden kautta. Yrittäjyys ei kuitenkaan ole pelkästään kiinteiden psykologisten ominaisuuksien seuraus, vaan se tarvitsee sopivan ympäristön ja tilanteet. Päätös pohjautuu arvomaailmaan ja tietämykseen ja on rationaalinen tai irrationaalinen riippuen tarkasteltavasta tapauksesta. Yrittäjien persoonallisuustekijöihin kohdistuvien tutkimusten tuloksia voi myös arvioida kriittisesti. Yrittäjien persoonallisuustekijöiden vaikutusta ei mielestäni voi arvioida pelkästään yrittäjien omaan näkemykseen perustuen. Tulos antaa vastauksen siihen, mitä mieltä he ovat itsestään, mutta ei siihen, miten asian laita todellisuudessa on.

Huuskonen (1992) on esittänyt prosessimallin ulkoiseksi yrittäjäksi ryhtymisestä. Tässä mallissa työkokemus, aiempi yrittäjäkokemus ja perheen ja muun lähiympäristön antamat roolimallit yrittäjyydestä antavat yleiset taustatekijät yrittäjyydelle. Lisäksi yksilön henkilöön liittyvät tekijät, kuten persoonallisuus, riskisuuntatuneisuus, suoriutumistarve, autonomian- ja vallanhalu sekä arvot ja asenteet ovat merkittäviä yhdessä yksilön objektiivisen todellisuuden kanssa. Tämä todellisuus muodostuu yksikön toimintaympäristön yrittäjämyynteisyydestä, työtilanteesta, työllistyvyydestä ja myös sattumista. Nämä tekijät yhdessä synnyttävät ulkoista yrittäjyyttä. Yksilön yrittäjyysaikomukset muovautuvat Huuskosen (1992) esittämän mallin mukaan sekä yksilöllisten että ympäristötekijöiden vaikutuksesta yksilön motivoituessa yrittäjyyteen. Mainittuja yrittäjän persoonallisuuden piirteitä voidaan käyttää myös tarkasteltaessa yrittäjyysasenteita.

Melin (2001) on pohjannut nuorten yrittäjämotivaatiota käsittelevän tutkimuksensa Vroomin (1964) odotusarvoteoriaan. Sen mukaan käyttäytymiseen vaikuttava motivaatio on suorassa suhteessa palkinnon odotusarvoon. Vroomin (1964) odotusarvoteoriaan pohjautuvissa tutkimuksissa mittareina on käytetty pystyvyyttä, haastavuutta, kannustetekijöitä ja välinearvoa. Valenssi muodostuu arvon ja välinearvon tulosta. Se on negatiivinen tai positiivinen arvo, jonka yksilö antaa niille tuloksille, joita uskoo toiminnallaan saavuttavansa.

Valenssi ja välinearvo yhdessä muodostavat lopputuloksen houkuttelevuuden. Odotus muodostuu siitä yhteydestä, jonka yksilö uskoo ponnistusten määrällä saavuttavansa suhteessa onnistumiseen. Mitä todennäköisempi onnistumisen ja oman panoksen menestymisen mahdollisuus on, sitä korkeampi on odotus. Motivaatio syntyy valenssin ja odotuksen tulona. Odotusarvoteorian mukaan motivaatio määräytyy tarpeiden ja tilanteiden mukaan ja yksilö arvioi toiminnan kustannusten ja hyötyjen suhdetta. Välinearvo on siis Vroomin odotusarvoteorian mukaan korkea, jos yksilö uskoo saa-

vuttavansa jonkun hyödyn. Tällaisia hyötyjä voivat olla esimerkiksi itsenäisyys, riippumattomuus tai korkeampi ansiotaso. Kannustavuutta voidaan mitata muun muassa työn rikastumisen tai paremman aseman kautta. Kannustavia tekijöitä ovat myös riippumattomuus, työn haasteellisuus, vapaus, mahdollisuus itsensä kehittämiseen ja toteuttamiseen. Pystyvyydessä on kysymys siitä, miten vakuuttunut yksilö on siitä, että hän pystyy suoriutumaan tehtävästä. Pystyvyys vaikuttaa yksilön valintoihin, päämääriin ja tapaan toimia sekä sitkeyteen pyrkiä tavoitteeseen. Haastavuus voidaan mitata osaamisen kehittymiseen, luovuuteen ja johtamiseen liittyviin tekijöihin. (Melin 2006)

Useissa julkisissa keskusteluissa on korostettu, että hyvinvointiyhteiskunta tarvitsee palvelutason säilyttämiseksi uutta yrittäjyyttä ikääntyvän väestön tarpeisiin. Koko koulutusjärjestelmän läpäisevä yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyydelle myönteinen asenne antaa pohjan yrittäjyydelle. Omatoimisuus, itseohjautuvuus, omanarvon tunto, hyvä elämän hallinta, aktiivisuus ja tavoitteellisuus ovat niitä ominaisuuksia, joita yrittäjyyskasvatuksen tulisi tuottaa. Oppijoita tulisi kannustaa ja heidän tulisi kokea onnistumisen ja aikaansaamisen tunteita, saada tunnustusta ja arvontantoa sekä kehittyä ammatillisesti vastaanottamaan työelämän haasteet.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Vuonna 2003 astui voimaan uusi ammattikorkeakoululaki, jossa säädelään ammattikorkeakoulujen tehtävät entistä selkeämmin. Sen mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän kehittämisen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämään tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351)

Kun Opetusministeriö (2004) linjasi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä, sisälsi linjaus myös yrittäjyyden edistämisen keskeisiä tulevaisuuden toimenpiteitä. Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvoston (Arene 2007) laatiman yrittäjyysstrategian mukaan yrittäjyyden edistämisen tulisi sisältyä kaikkien ammattikorkeakoulujen kehittämisstrategioihin. Äskettäin Opetusministeriö (2009) on julkaissut yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat, jotka sisältävät suosituksia yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteiksi eri kouluasteilla ja tulevaisuuden tahtotilan. Sen mukaan ammattikorkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksen painopiste tulisi olla muun muassa tutkimus- ja kehitystyön vahvistamisessa ja suuntaamisessa erityisesti pk-sektorin yritystoiminnan tukemiseen sekä uudistamiseen sekä yrittäjäpolven vaihdoksien tukemisessa.

Savonia-ammattikorkeakoulussa on vastattu yrittäjyyden kehittämisen haasteeseen kartoittamalla yrittäjyysopintojen toteuttamisen mahdollisuuksia. Aluksi mitattiin sekä opiskelijoiden yrittäjyysasenteita ja yrittäjyysintentioita ja halukkuutta osallistua yrittäjyysopintoihin että opettajien yrittäjyysasenteita (Lassila 2007). Koska opiskelijoiden asenteet yrittäjyysopintoihin olivat toteutetun selvityksen mukaan myönteiset, päätettiin Savonia-ammattikorkeakoulun liiketalouden ja hallinnon sekä matkailu- ja ravitsemisalan opiskelijoille toteuttaa pilottikokeiluna yrittäjyysopintoja alkaen syksyllä 2007. Toinen ryhmä aloitti opintonsa syksyllä 2008. Tarkoituksena on myöhemmin laajentaa opintojen tarjontaa kaikille Savonia-ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Läsä olevat 1. vuoden opiskelijat voivat hakea yrittäjyysopintoihin erillisenä hakuna vuosittain tammikuussa. Opiskelija voi sisällyttää yrittäjyysopinnot varsinaisen tutkintonsa opintoihin ns. sivuaineena.

yTiimiksi nimetyn ryhmän opinnot kestävät kolme lukukautta ja se vaihtoehtoinen tapa suorittaa osa ammattiopintoja. yTiimin opinnot suoritetaan osana erilaisia projekteja yTiimin kummiyritysten ja muun työelämän kanssa ja se toimii omana ryhmänään tiimimanagerin ohjauksessa. Opiskelussa

painotetaan yhteistoiminnallista oppimista ja käytännönläheisyyttä. Opiskelijalta edellytetään vastuullista ja aktiivista otetta sekä valmiutta tutkivaan oppimiseen. yTiimi opinnot koostuvat kolmesta opintokokonaisuudesta, jotka ovat laajuudeltaan 10 opintopistettä. Lisäksi opiskelijat suorittavat työharjoittelunsa ja tekevät opinnäytetyönsä yrittäjyyteen liittyen.

Tammikuussa 2007 yrittäjyysopintoihin haki 28 opiskelijaa ja vuonna 2008 38 opiskelijaa. Hakukelpoisia opiskelijoita oli molempina vuosina noin 210. Hakemukseensa opiskelijoiden tuli liittää kirjoitelma aiheesta: Mitä yrittäjyys minulle merkitsee. Tämän tutkimuksen aineisto (45 kirjoitelmaa) on kerätty kyseisistä opiskelijoiden kirjoitelmista. Aineistosta rajattiin pois niiden opiskelijoiden tekstit, jotka olivat kirjoittaneet hyvin suppeasti tai jotka eivät käsitelleet kyseistä aihetta vaan keskittyivät esimerkiksi siihen, miksi he halusivat opiskelemaan kyseiseen ryhmään.

Tämä aineisto on osa laajempaa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan alaan liittyvää tutkimustyötä.

Kirjoitelmat analysoitiin käyttäen sisällön analyysia ja pyrkien kartoittamaan opiskelijoiden mielipiteitä ja mielikuvia yrittäjyydestä. Useat kirjoitelmat ja niiden sisältämät lauseet sisälsivät kaksoismerkityksiä ja analyysin tekeminen oli haasteellista myös tulkinnan herkkyyden kannalta, eli millaiset sanomat otetaan mukaan tulkintaan. Sen vuoksi ei ole tutkimuksen tuloksen kannalta järkevää esittää varsinaisesti mainintojen useutta ja kvantifioida aineistoa. Analyysin tuloksena syntyneistä mielipiteistä pyrittiin kiteyttämään yrittäjyysasenteita, joita opiskelijat olivat ilmaisseet.

TUTKIMUKSEN TULOKSET

Opiskelijat olivat kiinnostuneita hakeutumaan yrittäjyysopintoihin, koska he arvostivat yrittäjyyttä ja pitivät aihetta hyödyllisenä opiskella. Yrittäjyys oli opiskelijoiden kirjoitelmissa positiivinen asia. Eräälle kirjoittajista sana yrittäjyys toi mieleen vahvuuden, luovuuden ja selviytymiskyvyn. Toiselle opiskelijalle yrittäjyys on osoitus kunnianhimesta, rohkeudesta, luovuudesta ja päättäväisyydestä. Noin kolmannes kirjoittajista nosti esille kokemuksen yrittäjyydestä omassa perheessä ja viisi mainitsi halun jatkaa oman perheen yritystoimintaa sukupolvenvaihdoksen kautta. Samoin noin kolmannes toi esille halun ryhtyä yrittäjäksi tulevaisuudessa, jolloin tietämystä yrittäjyydestä pidettiin tarpeellisenä ja tärkeänä oman urakehityksen kannalta. Oman perheen negatiiviset asiat kääntyivät kirjoitelmissa positiiviseksi, kuten

” Vanhempani olivat yksityisyrittäjiä lapsuudessani. Yritys menestyi, kasvoi ja teki voittoa, kunnes kaksi asiaa kaatoi sen: kolmannen osapuolen epärehellisyys ja alkava lama. Vanhempani menettivät kaiken ja saivat vielä velat niskoilleen. Yrittäjyydestä jäi pitkäksi aikaa paha maku suuhun, mutta myöhemmin ollessani yrityksessä työharjoittelussa maku on vaihtunut.”

Tärkeimmäksi motiiviksi yrittäjyysopintoihin hakeutumiseen kirjoitelmissa mainittiin opiskelumuodot: käytännönläheisyys, projektiluontoisuus ja tiimityö. Lisäksi mainittiin yhteistyö ja kontaktien luominen yritysmaailmaan. Useissa kirjoitelmissa tuli esille se, että opiskelumuodot tukevat uraa yrittäjänä tai yrityksen työntekijänä.

Opiskelijoiden kirjoitelmissa yrittäjyyden merkitys jakaantui kahteen osaan: yhteiskunnalliseen merkitykseen ja yksilökohtaiseen merkitykseen. Yhteiskunnallinen merkitys ja vastuu otettiin esille 25 %:ssa kirjoitelmia. Se nähtiin taloudellisen hyvinvoinnin edistäjänä, palvelujen tuottajana ja työpaikkojen luojana yhteiskunnassamme.

”Yrittäjyys ei ole ainoastaan tärkeää vaan elintärkeää. Koko yhteiskunnan toiminta ja jokaisen yksilön elämä riippuu yrittäjyydestä. Yrittäjyys on avain koko yhteiskunnan menestykseen.”

”Yrittäjät ovat tärkeitä kansantalouden kannalta. Nykypäivän Suomea katsellessa on vaikea kuvitella, millaista elämä olisi, jollei tietyin ehdoin vapaata yrittämistä ja sitä harjoittavia ihmisiä olisi lähihistoriassa yhteiskunnassamme sallittu. Yrittäjien taloudellinen sekä heidän tuottamien palveluiden merkitys on kiistaton.”

Kirjoitelmissa tuli esille myös vastuullisuus koko yhteiskunnan hyvinvoinnista. Yrittäjyyttä pidettiin tärkeänä yhteiskunnan kehityksen ja työpaikkojen syntymisen kannalta

”Haluan yrittäjänä olla turvaamassa Suomen hyvinvointia veronmaksajana ja työllistää työntekijöitä yrityksessäni. Yrittäjyydellä luodaan uusia työpaikkoja ja haluan olla siinä mukana omalta osaltani.”

”Haluan olla kasvattamassa omalta osaltani pohjoissavolaisten nuorten yrittäjien osuutta ja luomassa uusia työpaikkoja ja hyvinvointia alueelle.”

Suurimmassa osassa kirjoitelmista keskityttiin käsittelemään yrittäjyyden merkitystä omasta henkilökohtaisesta näkökulmasta. Kirjoitelmista teemoiteltiin neljä eniten esiintyvää teemaa, joita ovat vapaus, vastuu, haasteellisuus ja mahdollisuus. Teemat ovat osittain päällekkäisiä ja niistä on selkeästi tulkittavissa yhteys toisiinsa.

Teemat noudattelevat samoja aiheita, joita on löytynyt yrittäjyyden motiiveja tarkastelevissa tutkimuksissa. Yleisin ja kaikissa kirjoitelmissa esiintyvä teema oli **vapaus**. Yrittäjyys merkitsi kirjoittajalle vapautta toteuttaa itseään, luovuutta sekä toiminnan vapautta, vapautta tehdä itsenäisiä päätöksiä. Sitä voidaan pitää Vroomin (1964) esittämän odotusarvoteorian mukaisena välinearvona ja kannustetekijänä yrittäjyyteen. Vapauden käsitteeseen läheisesti kirjoitelmissa kytkettiin luovuus, joka kuvattiin itsensä toteuttamisena. Kirjoitelmissa esiintyvä vapaus voidaan kytkeä Vesalan (1992) yrittäjyyteen liittämiin persoonallisuuden piirteisiin, itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen.

”Yrittäjyys merkitsee minulle tietynlaista vapautta toteuttaa omia ideoitaan ja itsenäisyyttä. Yrittäjänä minulla olisi myös mahdollisuus kokeilla omia rajoja ja sitä, mihin kyvyt riittävät. Yrittäjyys merkitsee minulle myös vapautta toimia omien arvojen mukaan. Koen, että yrittäjänä voisin toteuttaa itseäni ja minulla olisi valtuudet kehittää yritystäni. Yrittäjyyden avulla voin hyödyntää luovuuttani.”

Kirjoitelmissa ei lainkaan käytetty käsitettä valta, vaikka ilmaisut liittyivät osittain vallan käyttöön yrityksessä. Siitä voidaan päätellä, että valta ja sen käyttö ei sinällään ole yrittäjyyteen kannustaja tekijä kirjoittajien mielessä, vaikka vapaus yritystoiminnassa sisältää myös vallan käyttöä.

Vapauden käsitteeseen liitettiin läheisesti käsite **vastuu**. Kirjoittajat yhdistivät vapauden ja vastuun toisiinsa liittyvinä asioina ja ymmärsivät vapauden sisältävän vastuuta. Vastuun ottaminen koettiin kannustetekijänä yrittäjyyteen.

”Tärkeää yrittäjyydessä on se, että saa olla oman itsensä herra ja kaikista omaan yritykseen liittyvistä päätöksistä saa ja joutuu vastaamaan itse.”

”Yrittäminen antaa vapautta ja erittäin paljon vastuuta omasta työskentelystä. Yrittäjä on vastuussa tekemistään päätöksistä. Vapaus ja vastuu houkuttavat minua yrittäjyyteen.”

”Yrittäjyys merkitsee minulle vapautta tehdä sitä mitä itse haluaa tehdä sekä sitä, että osaa ja haluaa ottaa vastuuta omista tekemisistään.”

Haasteellisuus ja **mahdollisuus** kytkeytyivät opiskelijoiden kirjoitelmissa yhteen. Yrittäjyydestä kiinnostuneiden opiskelijoiden kirjoitelmissa esiintyy Vesalan (1992) mukaan yrittäjistä muotoutuneeseen mielikuvaan liitetyt ominaisuudet, suoriutumisen motiivi ja sisäinen kontrolliodotus. Suoriutumisen motiivia pidetään yhtenä yrittäjäksi ryhtymisen syynä ja se edistää yrittäjän menestymistä ja selviytymistä yrittäjänä. Kontrolliodotusta kartoittava mittari kertoo yksilön yleisistä odotuksista sen suhteen, missä määrin tapahtumat aiheutuvat hänen omista teoistaan (sisäinen kontrolliodotus) tai ulkoisista tekijöistä eli sattumasta tai muista ihmisistä. Vesalan (1992) tutkimuksessa on todettu, että sisäinen kontrolliodotus on yrittäjillä muita ihmisryhmiä korkeampi. Myös analysoiduista kirjoitelmista on tulkittavissa suoriutumisen motiivi ja usko omiin kykyihin. Yrittäjyyden katsottiin antavan mahdollisuuden näyttää, mihin pystyn ja kehittymiseen ja kasvamiseen.

”Yrittäjyys on lupaus kehityksestä ja kasvamisesta, jos vain antaa sille mahdollisuuden ja sitoutuu siihen.”

”Pidän yrittäjyyttä positiivisena haasteena, johon minulla on toivottavasti mahdollisuus vastata. Yrittäjyyden hienous on sitä, että menestyminen riippuu omasta panostuksesta.”

Minulla on kova halu näyttää mihin oikein pysyn ja yrittäjyys on mielestäni hyvä mittari mittamaan juuri sitä.”

”Yrittäjyys merkitsee minulle haastetta ja ennen kaikkea mahdollisuutta olla oman onnensa seppä.”

Rikastuminen tai taloudellisilla arvoilla mitattava menestyminen ei noussut kirjoitelmissa esille kuin kahdessa lauseessa. Näiden mainintojen sisältö ilmaisi sen, että raha tai ansaitseminen ei ole yrittäjyydessä tärkeää ja merkittävää, vaan yrittäjyyden tuoma henkinen hyvinvointi. Itsensä työllistäminen sai muutamia mainintoja. Taloudellisen riskin ottamista ei mainittu ollenkaan.

Yhteenvedona voidaan todeta, että yrittäjyyden merkitys ja siitä johdettu yrittäjyysasenne sai kirjoittajien mielessä pelkästään positiivisia ilmaisuja. Se johtunee siitä, että he olivat jo lähtökohtaisesti kiinnostuneita yrittäjyydestä ja myös siitä, että he olivat kirjoitelmallaan hakemassa yrittäjyysopintoihin. Mielenkiintoisinta tuloksessa onkin se, millaisia käsitteitä kirjoittajat yrittäjyyteen liittivät. Henkilökohtaisesti yrittäjyyden merkitys kiteytyi kahteen käsitepariin: vapaus – vastuu ja haasteellisuus – mahdollisuus. Lisäksi mielenkiintoista oli se, miten vahvasti kirjoitelmissa nostettiin esille yksilön yhteiskunnallinen vastuu.

LOPUKSI

Tämä artikkeli antaa kuvan siitä, millaisia ovat kyseisen opiskelijaryhmän käsitykset yrittäjyydestä. Niistä käsityksistä käytetään tässä yhteydessä termiä yrittäjyysasenne. Tämä asenne muodostaa sen viitekehyksen, jonka mukaan opiskelija kerää tietonsa ja rakentaa ajattelunsa. Sen varassa opiskelija jäsentää uutta yrittäjyyttä koskevaa informaatiota. Yrittäjyyskasvattajan on tärkeää tuntea opiskelijoidensa asennemaailma, jotta hän pystyisi vaikuttamaan asenteisiin ja asettamaan toiminnalleen tavoitteet. Leskinen (2000) nimittää sitä esiymmärryksen diagnosoinniksi. Tämä selvitys antaa yTiimin yrittäjyyskasvatusta toteuttaville opettajille tietoa siitä, millainen käsitys opiskelijoilla on yrittäjyydestä.

Käytännön yrittäjyyskasvatusta eriasteisissa koulutusorganisaatioissa toteuttavat opettajat. Siten opettajan oma asenne yrittäjyyteen on tärkeää. Paajasen (2001, 140) mukaan yrittäjyyskasvattaja (=opettaja) on henkilö, joka lisää oppijan valmiuksia (tiedot, taidot, asenteet ja tahto) ja kasvua yrittäjyyteen, ymmärtää yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta ja antaa niille holistisen sisällön. Hän suhtautuu yrittämiseen ja yrittäjyyteen myönteisesti ja toimii työssään yrittäjämäisesti. Hänellä on nykyaikainen oppimiskäsitys, hän kannustaa yrittäjyyteen ja tukee oppijan henkistä kasvua sekä käyttää yrittäjyyttä kehittäviä oppimismenetelmiä.

Helkaman ym. (2001) mukaan yksilö pyrkii löytämään tasapainon sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tämä voi ilmetä joko hakeutumisena sellaiseen ympäristöön, joka on omien arvojen ja asenteiden mukainen ja mukautumisena ympäristön odotuksiin ja toimintatapoihin. Mukautuessaan yksilö yleensä joutuu muuttamaan omia asenteitaan ryhmän mukaiseksi. Siten ryhmän yleinen asenne yrittäjyyttä kohtaan on merkittävä yrittäjyyskasvatuksessa. Siksi yrittäjyyskasvattajan tulee kantaa huolta ryhmän sosiaalisen pääoman muodostumisesta ja ryhmädynamiikasta, jonka avulla myönteiset yrittäjyysasenteet siirtyvät myös vähemmän myönteisesti ajatteleviin ryhmän jäseniin.

Yrittäjyyskasvatusta voidaan toteuttaa monenlaisilla opetusmenetelmillä. Perinteiset opetusmenetelmät, kuten luennot ja tentit, eivät tue varsinaisesti yrittäjämäisten ominaisuuksien kehittymistä. Osallistavat menetelmät, kuten ryhmä- ja projektityöt, antavat opiskelijoille vapautta ja vastuuta, jotka vastaavat heidän käsityksiään yrittäjyydestä. Yhteisöllinen oppiminen, joka sisältää tekemistä ja ajattelua, on todettu motivoivan opiskelijoita työskentelemään tehokkaammin ja motivoituneemmin kuin tavanomaisessa oppimisympäristöissä (Löbner ym. 2005). Kun yrittäjyyskasvatusta toteutetaan yrittäjyyden avulla, edellyttää se työelämään pohjautuvia opetusmenetelmiä, kuten yrittäjyys- ja yritysvierailuja ja kummiyritystoimintaa. Suunniteltaessa yrittäjyysopintojen pedagogisia malleja tulee tutkimuksessa yrittäjyyteen liitetyt käsitteparit, vapaus-vastuu ja haasteellisuus-mahdollisuus, huomioida toteutuksissa. Opiskelijoilla tulisi siten olla vapautta toteuttaa oppimistaan annetuissa puitteissa. Vapauden myötä he kokevat vastuun työstään positiivisena. Erilaiset tehtävät ja projektit tulisi olla riittävän haasteellisia ja heille tulee antaa mahdollisuus näyttää suoriutumistaan. Onnistumisesta ja menestymisestä tulee antaa opiskelijalle palautetta.

Yrittäjyyskasvatuksen erityisenä tavoitteena on kehittää oppijassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, jotka ovat hyödyksi työelämässä ja elinkeinoelämässä. Käytännössä kasvatusta auttaa yksilöä kehittämään yhteisön jäseneksi sekä tukee samalla yhteisön säilymistä ja kehittymistä. Kehitettäviä yksilöllisiä ominaisuuksia ovat esimerkiksi oma-aloitteisuus, omavastuu, itsensä hallinta, toimeliaisuus ja usko omaan kykyihin. Näitä ominaisuuksia pidetään suotavina ominaisuuksina kenelle tahansa yhdistämättä niitä yrittäjyyteen. Laajasti ajatellen yrittäjyyskasvatusta sisältää siten nykypäivän työyhteisön vaatimia yleisiä ominaisuuksia. Emme voi kouluttajina muuttaa oppijoiden yleisiä taustatekijöitä, mutta voimme vaikuttaa asenteisiin ja arvoihin lisäämällä tietoa yrittäjyydestä ja yritystoiminnasta. Voimme myös vaikuttaa yksilön toimintaympäristöön lisäämällä yrittäjämyyntä ja vuorovaikutusta yritysmaailman kanssa. Lisäksi voimme tukea ja auttaa sellaisten oppijoiden motivaatiota, joilla on tavoitteena ulkoinen yrittäjyys. Kokonaisvaltainen yrittäjyyskasvatusta tulisi toteuttaa käyttäen yrittäjyydelle ominaisia työtapoja.

Yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen aiheena ja tutkimuksen kontekstina on nuori ja tutkimus yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta on vasta alussa. Aiheen parissa toimivat tutkijat ovat paneutuneet käsitteen sisällön määrittelyyn ja rakentaneet kuvaa erilaisista yrittäjyyskasvatuksen toimintamalleista. Nyt kaivattaisiin tutkimusta yrittäjyyskasvatuksen erilaisten mallien tuloksellisuudesta. Tämä tutkimus liittyy laajempaan jatkotutkimukseen, jossa tullaan paneutumaan sosiaalisen oppimisympä-

ristön rakentumiseen yrittäjyyskasvatuksellisessa oppimisverkostossa. Se tulee omalta osaltaan täydentämään tietoa siitä, millainen on yrittäjämäinen oppimisympäristö.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351

Arene. 2007. http://www.arene.fi/data/liitteet/19369=arenen_yrittajyysstrategia_lopullinen.pdf.
Luettu 14.12.2008.

Cunningham, J.B. & Lischeron, J. 1991. Defining Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management* , Vol. 29, No. 1, 45-61.

Davidsson, P. 2003. The Domain of Entrepreneurship Research: Some Suggestions. Teoksessa J.A. Katz & D.A. Shepherd (toim.) *Cognitive Approaches to Entrepreneurship Research. Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*. JAI Press, 315-372.

Dewhurst, P. & Horobin, H. 1998. Small Business Owners. In R. Thomas (Ed.) *The Management of Small Tourism and Hospitality Firms*. London: Cassell, 19-38.

Erikson, T. 2002. Entrepreneurial Capital. The Emerging Venture`s Most Important Asset and Competitive Advantage. *Journal of Business Venturing*. Vol. 17, No.3, 275-290.

Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing the Impact of Entrepreneurship Education Programmes: A New Methodology. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 20, No. 9, 701-720.

Gibb, A. 2005. The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, 44-67.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Lieblind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

Huuskonen, V. 1992. Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu. Turun kaupakorkeakoulun julkaisuja, Sarja A-2.

Ikonen, R. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen autonomiaa etsimässä. Helsinki. Minervakustannus.

Kaikkonen, V. 2005. *Essays on the Entrepreneurial Process in Rural Micro Firms*. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja. Informaatioteknologia ja kauppatieteet 3.

Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Valkeakoski: Tammer-Paino.

Koiranen, M. & Pohjansaari, T. 1994. *Sisäinen Yrittäjyys*. Tampere: Konetuumat.

KTM. 2005. Ammattikorkeakoulun rooli yrittäjäpolvenvaihdon edistämässä. Kauppa- ja teollisuusministeriö, Elinkeino-osasto. Rahoitetut tutkimukset 3/2005.

Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. Juva: WSOY.

Kyrö, P. 2007. The Continental and Anglo-American Approaches to Entrepreneurship Education, Differences and Bridges. Teoksessa A. Fayolle & H. Klandt (toim.) International Entrepreneurship Education. Issue and Newness. Edward Elgar.

Lassila, H. 2005. Matkailutilan sukupolvenvaihdos talonpoikaisten arvojen ohjaamana prosessina. Jyväskylä Studies in Business and Economics 40, Jyväskylän yliopisto.

Lassila, H. 2007. Yrittäjyysasenteet Savonia-ammattikorkeakoulussa opiskelijoiden ja opettajien keskuudessa. Kuopio. Savonia-ammattikorkeakoulu. Tutkimus- ja kehitystyö.

Löbler, H., Maier, M. & Markgraf, D. 2005. Evaluating the Constructivist Approach in Entrepreneurship Education. In. Conference Proceeding of IntEnt2005, Guildford: University of Surrey, School of Management.

Leskinen, P-L. 2000. Yrittäjyyttä etsimässä – kokemuksia ja ajatuksia yrittäjyyskasvatuksesta. Helsinki. Edita.

Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänasenne: kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Melin, K. 2001. Yrittäjyysintentiöt ja niiden taustatekijät Virossa ja Suomessa. Vertailukohteina eräissä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat nuoret kummassakin maassa. Acta Wasaensia. No 93. Liiketaloustiede 37. Johtaminen ja organisaatiot.

Melin, K. 2006. Motivaatorakenteen erot yrittäjyysintentioprosessin yhteydessä. Teoksessa J. Halttunen, T. Toivola, L. Tuomi & E. Varamäki (toim.) Tulevaisuuden yrittäjä. Tutkittuja näkökulmia kasvuun ja menestykseen. Helsinki: Edita. 52-71.

Morrison, A., Rimmington, M. & Williams, C. 1999. Entrepreneurship in the Hospitality, Tourism and Leisure Industries. Bath: Butterworth Heinemann.

Opetushallitus 1993. Yrittäväksi koulussa – kasvatusta yrittäjyyteen. Taustaa ja virikkeitä ala-asteelta aikuiskoulutukseen. Helsinki: Kirjayhtymä

Opetusministeriö 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7.

Opetusministeriö 2004. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 7/2004. Helsinki.

Opetusministeriö 2002. Yrittäjyyskasvatuksen rooli ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Opetusministeriön EU-rakennerahastot –julkaisu 11/2002.

Otala, L-M. 2002. Omassa työssä. Porvoo: WSOY.

- Paajanen, P. 2001. Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Business and Economics 16.
- Paakkunainen, K. 2007. Alkaisinko yrittäjäksi? Tutkimus nuorten yrittäjyyspoliittisista kirjoituksista ja asenteista. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/yritys.pdf>. Luettu 10.07.08
- Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Espoo: Limor.
- Rajaniemi, J. 2005. Yritykset Suomessa vuosina 1994–2003. Yritykset ja yrittäjyys. Kymmenvuotiskatsaus 2005. Tilastokeskus.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 213.
- Ristimäki, K. 2002. Yrittäjyyskasvatus. Yrittäjyyttä ja kasvatusta. Gummerus. Saarijärvi.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Römer-Paakkanen, T. 2004. Yrittäjyys ja perheyrittäjyys ”Seniöri-Suomessa” 2010 –luvulla. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunnan julkaisuja 139/2004.
- Saurio, S. 2003. Yrittäjyyden edistäminen ja yrityshautomotoiminta ammattikorkeakouluympäristössä. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Tutkimukset 1/2003.
- Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2008:28.
- Shane, S. 2003. A General Theory of Entrepreneurship. The Individual-Opportunity Nexus. Edward Elgar.
- Suomen Yrittäjät. 2006. Pk-yritysten rooli Suomessa 2006. <http://www.yrittajat.fi/sy/home.nsf>.
- Tonttila, K. 2001. Mitä mieltä yrittäjyydestä? Yliopistosta valmistuvien nuorten asenteet yrittäjyyteen ja itsensä työllistämiseen. Helsinki: Palmenia.
- Vesala, K. M. 1992. Pienyrityksen kontrollipremissit. Sosiaalipsykologian tarkastelu. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 5. Helsinki: Suomen Psykologinen Seura.
- Vroom, V. H. 1964. Work and Motivation. New York Wiley.

Artikkeli 4

Strategisesta kumppanuudesta lisäarvoa ammatilliseen koulutukseen

Hilkka Lassila

Taustaa

Ammatillinen koulutus on muuttunut muun työelämän ja yhteiskunnan muutosten mukana. Viime vuosina keskustelua ovat leimanneet opiskelijamäärien pienenemisestä johtuva koulutuksen rakennemuutos sekä eri toimialojen kehittyminen ja koulutustarve. Määrällisen koulutustarpeen lisäksi on keskusteltu laadullisesta tarpeesta, siis millaisia osaajia ja kuinka paljon tarvitsemme tulevaisuudessa. Ammattikorkeakouluopetuksen yhteydessä keskusteluun on tuonut oman lisänsä tutkintojen vertailtavuus eurooppalaisten tutkintojen ja yliopistotutkintojen kanssa sekä ylempien ammattikorkeakoulututkintojen sijoittuminen koulutusjärjestelmässämme.

Muuttuva toimintaympäristö asettaa ammatillisen koulutuksen suunnitellulle suuria haasteita, koska ammattiin valmistuvat opiskelijat ovat työelämän käytettävissä vasta useiden vuosien kuluttua opetussuunnitelman laatimisesta. Opintojen suunnittelu vaatii visioita siitä, mihin työelämä kyseisellä koulutusallalla on kehittymässä ja mitkä ovat ne keskeiset osaamisalueet, jotka opiskelijan tulisi valmistuttuaan hallita. Kun arvioidaan koulutuksen edellytyksiä tuottaa sellaisia ammatillisia osaajia, joita elinkeino tarvitsee, nousee opettajien ammatillinen osaaminen ja työelämäläheisyys keskeiseksi tekijäksi toki muiden opettamiseen liittyvien asiantuntijataitojen lisäksi.

Työelämäyhteistyö on kiinteä osa ammatillista opettajuutta ja työelämälähtöisyys ja -läheisyys onkin asetettu tavoitteeksi opetussuunnitelmien suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Ammatillisen opettajan työ on monimuotoista ja vaatii ammatilliselta opettajalta monenlaisia taitoja. Pedagogisten, hallinnollisten, tietoteknisten ja vuorovaikutustaitojen lisäksi ammatillinen opettaja

tarvitsee erityisesti oman opetusalueensa ns. substanssiosaamista. Hänellä täytyy olla alan tietotaitoa, hän tuntee työelämän pelisäännöt, seuraa alan kehitystä ja pystyy ennakoimaan sitä pystyäkseen opettamaan uusia, päteviä ammattilaisia työelämän tarpeisiin. Vaikka lainsäädäntö ei

asetta tiukkoja vaatimuksia opettajien toimialatuntemukselle ja ammatilliselle substanssiosaamiselle, tulisi koulutusorganisaatioiden kiinnittää siihen erityistä huomiota, jotta ammatillisen koulutuksen laatu vastaisi työelämän tarpeita. Työelämäosaamisen ylläpito vaatii ammatilliselta opettajalta ja myös organisaatiolta verkostoitumisosaamista, joustavuutta ja kykyä toimia erilaisten osapuolten kanssa yhteistyössä.

Artikkelin pohjana käytetään empiiristä aineistoa matkailualan ammatillisesta koulutuksesta. Matkailu on tärkeä elinkeino Suomessa, ja sen vaikutus kansantalouteen ja työllisyyteen on merkittävä nyt ja tulevaisuudessa. Matkailun elinkeinoa leimaa työvoimavaltaisuus, ja uudet työpaikat syntyvät pääasiassa pk-yrityssektorille ja mikroyrityksiin eri matkailun toimialojen ja matkailua tukevien toimintojen palveluketjuihin. Useat matkailun trendit ja ennusteet tukevat Suomen matkailun kasvumahdollisuuksia tulevaisuudessa. Siksi myös matkailualan koulutuksen on seurattava alan kehitystä ja vaatimuksia. Matkailun koulutusorganisaatioiden ja elinkeinoelämän tulisikin pystyä ennakoimaan toimialalla tapahtuvia muutoksia ja niistä seuraavia matkailualan osaamistarpeiden muutoksia. Alan koulutuksen tulisi sekä määrällisesti että laadullisesti vastata alan rakennemuutokseen, muuttuvaan toimintaympäristöön sekä matkailun eri toimialojen tarpeisiin.

Selvittääkseen sen, vastaako matkailuopettajien osaaminen matkailualan koulutusorganisaatioiden ulkopuolisen työelämän mielestä ja opettajien omasta mielestä alan osaamistarpeita, Opetushallitus asetti matkailun koulutustoimikunnan käyttöön määrärahan käytettäväksi näiden asioiden selvittämiseen. Selvityksellä tuotettiin tietoa toisen asteen ja ammattikorkeakoulun matkailualan opettajien osaamistarpeista sekä pyrittiin arvioimaan opettajien koulutustarpeita suhteessa Matka 2020 -selvityksen mukaisiin opiskelijoiden osaamistarpeisiin. Selvitys painottui työelämäyhteistyöhön ja työelämäosaamiseen. Tässä artikkelissa käytetään osittain kyseisen selvityksen tuloksia valottamaan strategisen kumppanuuden lähtökohtatilannetta. Kyseinen selvitysraportti on julkaistu Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarjassa (Lassila 2008). Työelämällä tarkoitetaan tässä selvityksessä koulutusorganisaation ulkopuolista elinkeinoelämää.

Strateginen kumppanuus ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä

Kasvatustieteellisten tutkijoiden tekemät mallinnukset ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksista tuovat esiin opettajan osaamisen laaja-alaisuuden. Helakorpi (2005) määrittää ammatillisen opettajan asiantuntijuuden substanssiosaamiseksi, kehittämis- ja tutkimusosaamiseksi, pedagogiseksi osaamiseksi ja työyhteisöosaamiseksi. Työyhteisöosaaminen pitää sisällään

koulutusorganisaation toimintaan liittyvää talous- ja hallinto-osaamista ja tiimityöhön ja verkostoihin liittyvää osaamista. Pedagoginen osaaminen kattaa kasvatukselliset taidot ja koulutusprosessien ja opetusmenetelmien hallinnan. Kehittämisen ja tutkimusosaaminen liittyy sekä oman osaamisen kehittämiseen että oman alan ja työelämän kehittämiseen ja tutkimiseen.

Substanssiosaaminen on ammatillista tietotaitoa ja työelämäosaamista. Ruohotien (2005) mukaan ammatillisessa huippuosaamisessa korostuvat ammattispesifinen tietämys, taito soveltaa tietämystä käytäntöön sekä metakognitiiviset taidot. Varsinkin ammattikorkeakoulussa on elinkeinon kohdistuva tutkimus- ja kehittämistoiminta ja alueellinen kehittäminen noussut korostuneesti esille. Laaja-alainen yhteistyö työelämän kanssa vaatii ammatilliselta opettajalta kykyä rakentaa luottamuksellisia ja molemmille osapuolille lisäarvoa tuottavia verkostosuhteita.

Työelämäyhteistyö asettaa siten ammatillisten opettajien osaamiselle haasteita. Helakorpi (2005, 87 - 89) jakaa osaamisen kolmeen osaan: sosiaalinen, tuotannollinen ja kollektiivinen osaaminen. Ammatillinen opettaja tarvitsee työelämäyhteistyössä kaikkia osaamisen alueita. Tuotannollinen osaaminen on alan käytännön tietotaitoa. Sosiaalinen osaaminen ilmenee empaattisena taitona ja vaikuttaa yhteistyön onnistumiseen. Kollektiivinen osaaminen edellyttää yhteisöllistä kumppanuutta. Koulutusorganisaatioiden ja työelämän välisissä erilaisissa verkostomaisissa suhteissa ja toiminnassa on kollektiivisella osaamisella erityinen merkityksensä. Yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun asiantuntijuuteen perustuva työskentely luo yhteistä osaamista, joka ei ole pelkästään kenenkään henkilökohtaista osaamista vaan rakentuu verkosto- ja organisaatio-osaamisesta. Näiden eri osaamisen lajien ja osaamistarpeiden tunnistaminen ja osaamisen johtaminen ovat verkostoissa toimimisen onnistumisen edellytyksiä.

Helakorven (2005, 23) mukaan verkostoituvan työelämän ammattitaitovaatimuksissa korostuvat valmiudet yhteistoimintaan, itsenäiseen päätöksentekoon ja toiminnan jatkuvaan kehittämiseen. Verkostoissa kumppanuudelle on eri mahdollisuuksia. Stähle & Laento (2000; ks. myös Helakorpi 2005, 50) esittävät, että kumppanuus voi olla operatiivista, taktista tai strategista. Operatiivisen kumppanuuden tavoitteena on alentaa kustannuksia ja keskittyä omaan ydintoimintaan, jolloin lisäarvo mielletään taloudelliseksi. Luottamuksen perusta on sopimus toimijoiden kesken. Taktinen kumppanuus yhdistää toimijoiden prosesseja siten, että tavoitteena on oppia tehokkaampia toimintatapoja, mikä ilmenee uutena osaamisena. Lisäarvo muodostuu uuden oppimisesta ja toiminnan tehostumisesta, ja luottamus perustuu dialogiin ja yhteistyöhön. Kumppanuus on avointa, ja uuden oppiminen tapahtuu osaamista integroimalla. Strategisessa kumppanuudessa tavoitteena on, että tietopääomaansa yhdistämällä kumppanit saavat merkittävää strategista etua. Tämä

edellyttää yhteistä visiota ja yhteisiä toimintatapoja ja sitä, että tekijöiden välillä on luottamus ja yhteinen käsitys asioista. Silloin osaamisen yhdistäminen johtaa uusiin innovaatioihin.

Strategisen kumppanuuden ydinajatuksena on tietopääoman integroiminen, lisäarvon tuottaminen ja luottamuksen rakentaminen (Ståhle & Laento 2000). Kumppanuus mahdollistaa tiedon ja osaamisen, koko tietopääoman jakamisen osapuolten välillä. Mitä enemmän tietoa on jaettavissa ja mitä avoimemmin sitä jaetaan, sitä paremmaksi kehittyvät toiminnan integroinnin ja sitä kautta syntyvän lisäarvon kasvun mahdollisuudet. Kumppanuus siis tuottaa lisäarvoa, mutta sen edellytyksenä on vahva luottamus osapuolten välillä.

Liiketaloudellisessa kirjallisuudessa on esitetty useita tekijöitä, jotka vaikuttavat luottamuksen syntymiseen erilaisissa verkostoissa (ks esim. Moorman ym. 1993) Monet tutkijat näkevät luottamuksen uskona ja odotuksena siitä, että kumppani on asiantuntemuksensa, luotettavuutensa ja aikomustensa suhteen luottamuksen arvoinen. Luottamus kehittyy positiivisten vuorovaikutuskokemusten kautta ja kun vuorovaikutuksesta koetaan saatavan hyötyä.

Luottamuksen syntymisessä on henkilökohtaisilla suhteilla ratkaiseva merkitys.

Tietopääoman käsitteen Ståhle ja Laento (2000) jaottelevat kolmeen pääalueeseen: organisaation osaaminen, uudistumiskyky ja aineeton varallisuus. Organisaation henkilöstön osaaminen muodostaa organisaation osaamisen ja on siten henkilön omaa kyvykkyyttä, ammatillista kompetenssia. Koulutusorganisaatioissa opettajan ammatillinen osaaminen muodostaa sen suorituskyvyn, jonka varaan organisaation arvo perustuu. Organisaation joustavuus ja muuntumiskyky, innovatiivisuus ja strateginen kyvykkyys ovat edellytyksiä organisaation uudistumiskyvylle. Aineeton varallisuus voi muodostua erilaisista asiakas- ja partnerisuhteista, teknisistä järjestelmistä, aineettomista oikeuksista ja organisaation brandista. Lisäarvo syntyy, kun osapuolten välinen tietopääoma jaetaan verkostossa, joka muodostaa osapuolten välisen arvoketjun. Osaamisen yhdistäminen tuottaa sellaista osaamista ja hyötyä, jota ei olisi syntynyt ilman yhdistämistä. Kumppanuuden lisäarvon tuottaminen ja hyöty on molemminpuolista.

Koulutusorganisaatioiden ja työelämän yhteistyössä käytännössä usein törmätään erilaisiin toimintakulttuureihin, jotka ovat kehittyneet vuosikymmenien aikana erilaisiksi. Julkisella sektorilla noudatetaan lakiin perustuvia säädöksiä ja opetusministeriön tai ylläpitäjäorganisaation antamia toimintaohjeita, jotka saattavat rajoittaa yhteistyötä eivätkä josta helposti kaikkiin työelämässä

tarvittaviin tilanteisiin. Myös opetussuunnitelmat, opettajien työaikasuunnitelmat ja työehtosopimukset saattavat joissakin tapauksissa olla esteenä joustavalle yhteistyölle.

Koulutusorganisaatioiden toimintamuodot ja uusiutuminen ovat kehittyneetkin viime vuosina joustavampaan muotoon, joka lisää koulutusorganisaatioin strategista kyvykkyyttä.

Koulutusorganisaatioiden toimintavalmiutta ja joustavuutta on myös huomattavasti lisännyt viime vuosina voimakkaasti kasvanut hanketoiminta, jonka puitteissa on mahdollista tehdä myös opetukseen liittyviä projekteja. Opetuksen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan entistä tiiviimpi yhdistäminen onkin asetettu tavoitteeksi tälle toiminnalle. Opettajat jalkautuvat nykyisin usein luokkahuoneiden ulkopuolelle ja osallistuvat erilaisiin työelämän kanssa yhteistyössä toteutettaviin oppimista tukeviin prosesseihin. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa painottuu työssäoppiminen, jossa opettaja toimii yhtenä avainpelaajana oppijan ja työelämän välillä.

Ammattikorkeakoulussa painottuvat erilaiset tutkimus- ja kehittämishankkeet, joissa opiskelijat ovat mukana ja joilla pyritään toteuttamaan yhdeksi perustehtäväksi asetettua alueen elinkeinon kehittämistä. Käytännössä ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö on usein yritysvierailuja, vierailijaluentoja, erilaisia projektitöitä, tilaustutkimuksia, opinnäytetöiden ja työharjoittelun ohjausta ja muuta tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Näiden jo toteutuneiden yhteistyömuotojen pohjalle voidaan rakentaa strategista kumppanuutta työelämän ja ammatillisen koulutuksen välille.

Matkailuopettajien näkemykset yhteistyöstä työelämän kanssa

Johdannossa mainittuun kyselyyn vastanneilla matkailuopettajilla (n= 120) oli pitkä työkokemus sekä opettajana (ka 6,5 vuotta) että matkailuelinkeinosta (ka 9,5 vuotta). Noin puolet vastaajista ilmoitti työkokemuksensa olevan 2000-luvulla hankittua. Opettajat pitivät yllä työelämäosaamistaan osallistumalla pääosin lyhyille työelämäjaksoille opetustyön ohessa tai lomien aikana. Vastauksissa tuli esille, että opettajien työelämäjaksojärjestelmä on kehittymässä. Työkokemuksen mittaaminen työkokemuksella matkailualalta ei anna oikeata kuvaa niiden opettajien työelämäkokemuksesta, jotka tekevät tiivistä yhteistyötä yritysten kanssa erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa.

Tällaiset hankkeet saattavat sisältää hyvinkin läheistä yhteistyötä erilaisten matkailuyritysten kanssa, mikä parhaimmillaan tarjoaa erittäin rikkaan ja monipuolisen työelämäkokemuksen matkailuopettajalle ja kasvattaa opettajien valmiuksia toimia yhteistyössä työelämän kanssa.

Työelämän kanssa tehtävän yhteistyön luonnetta ja laajuutta käsittelevässä kysymyksessä pyydettiin matkailuopettajia arvioimaan, millaiseen yhteistyöhön ja kuinka usein he olivat osallistuneet viimeisen kolmen vuoden aikana. Yhteistyön laajuutta kuvaa se, että kaikki matkailuopettajat olivat osallistuneet

jonkinlaiseen yhteistyöhön. Yhteistyön luonteeseen vaikuttivat koulutuksen painopisteet eri koulutusasteilla. Toisen asteen opettajien yhteistyössä painottuu luonnollisesti

työssäoppimisen ohjaus sekä näyttöjen arviointi ja amk-opettajien työssä korostuu tutkimus- ja kehittämistoiminta ja opinnäytetöiden ohjaus ja arviointi. Opetukseen liittyvät tutustumiskäyntejä opiskelijoiden kanssa eri matkailualan yrityksiin sekä EU-projekteihin liittyvä toiminta kuului osaksi luontevaa yhteistyötä.

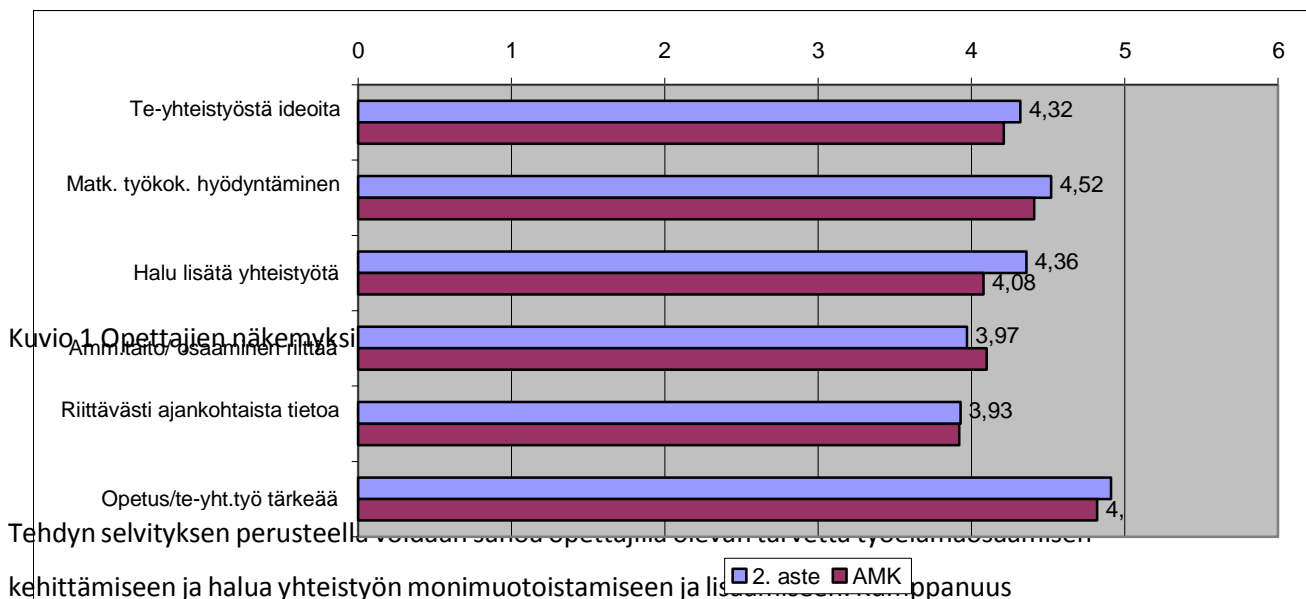
Selvityksessä matkailuopettajia pyydettiin esittämään vähintään kolme mielestään keskeistä työelämäyhteistyöhön liittyvää kehittämistarvetta. Opettajien mielestä selkeästi eniten haluttiin yleisesti kehittää erilaista yhteistyötä työelämän kanssa. Yhteistyön muotoina mainittiin mm. koulutuksen toteuttaminen yhdessä, työelämää kehittävien ja hyödyntävien tutkimus- ja kehittämishankkeiden toteuttaminen yhdessä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän kanssa, kummiyritystoiminnan ja mentorointijärjestelmän kehittäminen ja koulutusorganisaatioiden ja työelämän välisen vuorovaikutuksen ja viestinnän lisääminen. Runsaasti mainintoja sai myös opettajien työelämäjaksojen mahdollistaminen joustavasti ja taloudellisesti kaikille osapuolille järkevällä tavalla.

Kyseisessä selvityksessä kartoitettiin asennevääntämällä (asteikolla 1-5) opettajien näkemystä siitä, onko työelämän edustajilla riittävästi tietoa koulutusorganisaatioiden toiminnasta, opetussuunnitelmista ja millaiset taidot työelämän edustajilla on toimia yhteistyössä. Opettajat pitivät työelämän edustajien vuorovaikutustaitoja erittäin hyvinä (ka 3,8), mutta heidän tietämystään koulutusorganisaatioiden toiminnasta ja koulutusprosesseista keskitasoisina (ka 2,49). Opettajien mielestä työelämän tietämys opetussuunnitelmista oli heikko (ka 2,08), mikä on alhaisempi kuin työelämän oma mielipide asiasta.

Opettajilta tiedusteltiin myös asennevääntämällä työelämäyhteistyöhön, työelämäosaamiseen ja muuhun osaamiseensa liittyviä seikkoja (asteikko 1-5). Kuviossa 1 esitetään väittämien jakautuminen.

Koulutusasteiden välillä ei mielipiteissä ole merkittäviä eroja. Opettajat kokevat saavansa erittäin paljon uusia ideoita opettamiseen yhteistyöstä työelämän kanssa. Samoin opettajat kokevat, että he pystyvät hyödyntämään erittäin hyvin matkailualan työkokemuksensa matkailuopettajan työssä. Heidän mielestään yhteistyö on tärkeää ja he haluavat lisätä sitä.

Opettajien mielestä heillä on riittävästi (ka 3,9) ajankohtaista tietoa työelämästä ja heidän ammattitaitonsa ja osaamisensa matkailuaineiden opettajana on riittävä. Opettajat olivat mielipiteissään hyvin yksimielisiä (kh 0,815), ja merkittäviä eroja koulutusasteiden opettajien mielipiteissä ei ollut.



matkailuopetuksen ja työelämän välillä oli kuitenkin pääosin operatiivisella tasolla.

Työelämän edustajien näkemykset yhteistyöstä koulutusorganisaatioiden kanssa

Työelämän edustajat koostuivat edellä mainitussa kyselyssä matkailualan eri toimialoja ja organisaatioita edustavista henkilöistä (n=108). Haastatteluun osallistuneista 25 % oli yrittäjiä ja 48

% palkattuja johtavassa asemassa olevia henkilöitä. Loput 27 % olivat toimihenkilöitä tai yrityksen työntekijöitä. Myös työelämän edustajien työkokemus matkailualalta oli keskimääräisesti pitkä, noin 17 vuotta.

Selvityksen mukaan työelämä tuntee huonosti eri koulutusasteiden erot ja opetussuunnitelmien sisällöt. Myös tiedon puuttuminen nousi keskusteluissa esille. Työnantajat eivät aina tiedä, miltä koulutusasteelta tai jopa koulutuslata harjoitteluun tuleva opiskelija on. Suurin osa (78 %) vastaajista ilmoitti tekevänsä yhteistyötä molempien koulutusasteiden kanssa.

Kaikki haastatteluun osallistujat olivat osallistuneet jonkinlaiseen yhteistyöhön koulutusorganisaatioiden kanssa. Vastauksissa tuli esille koulutusasteiden luonne. Useimmiten toisen asteen oppilaitoksen kanssa tehtävä yhteistyö oli ollut työssäoppimisen ohjausta, tutustumiskäyntien järjestelyjä yrityksessä ja näyttöjen arviointia. Ammattikorkeakoulun kanssa

tehtävä yhteistyö oli pääasiassa ollut tutkimuksien ja selvityksien tilaajana toimimista, ammattikorkeakoulun järjestämään lisäkoulutuksiin tai opetussuunnitelmatyöhön osallistumista.

Työelämän mielikuva molempien koulutusasteiden matkailuopettajien osaamisesta on hyvä, jopa erinomainen. Vastaajilta tiedusteltiin avoimella kysymyksellä, millaisia puutteita he ovat kokeneet matkailuopettajien osaamisessa työelämäyhteistyön aikana. Selkeästi suurimmaksi puutteeksi työelämän edustajat kokivat opettajien matkailualan substanssiosaamisen vähäisyyden sekä sen, että työkokemus on vanhaa. Vastaajat olivat kokeneet, että opettajien matkailualan osaaminen ei ole ajan tasalla. Opettajat eivät pysty opettamaan niitä valmiuksia, joita työelämässä nyt tarvitaan.

Myös yhteistyön vähäisyys ja vuorovaikutuksen puuttuminen opettajien ja työpaikan edustajien välillä nostettiin kehittämisen kohteeksi. On huomioitava, että lähes puolet (42,5 %) ei osannut mainita mitään erityisiä puutteita tai pitivät yhteistyötä ongelmattomana ja kokivat yhteistyön sujuneen hyvin.

Sekä opettajilta että työelämän edustajilta kysyttiin mielipidettä siitä, miten hyvin yhteistyö on toiminut osapuolten välillä. Sekä opettajien että työelämän mielipiteet yhteistyöstä olivat yhteneväiset ja sen toimivuutta olivat molemmat osapuolet pitäneet hyvänä. Opettajien mielestä yhteistyö oli toiminut erittäin hyvin, ja he olivat kokeneet yhteistyön kokonaisuudessaan hiukan toimivampana kuin työelämän edustajat. Sekä opettajat että työelämän edustajat pitivät osapuolten välistä luottamusta parhaimpana tekijänä yhteistyössä. Luottamuksellisiin suhteisiin perustuva yhteistyö on ollut molempien osapuolten mielestä avointa, toimivaa ja molempia osapuolia hyödyntävää.

Kyseisen selvityksen perusteella voidaan sanoa, että halua matkailuopetuksen ja työelämän välisen yhteistyön kehittämiseksi on molemmilla osapuolilla. Selvityksen aineiston mukaan matkailuopettajat ilmaisivat tarpeen lisätä yhteistyötä ja kehittää yhteistyön rakenteita. Myös työelämän edustajat halusivat kehittää yhteistyötä. Työelämän vastauksista on luettavissa, että yhteistyötä arvioidaan usein pelkästään positiivisena tai negatiivisena taloudellisena toimenä, eli operatiivisen kumppanuuden kautta. Vain muutamissa haastatteluissa löytyi mainintoja osaamisen lisääntymistä yrityksissä yhteistyön kautta. Merkkejä strategisesta kumppanuudesta ei esiintynyt.

Kumppanuutta tulisikin kehittää operatiivisesta ja taktisesta kumppanuudesta strategiseksi kumppanuudeksi. Mahdollisuudet tähän ovat hyvät, koska osapuolien välillä on jo kokemus luottamuksellista ja hyvin toimivasta yhteistyöstä. Lisäksi osapuolet arvostivat toistensa osaamista, mikä on hyvä lähtökohta luottamuksellisen yhteistyön kehittymiselle. Tämän selvityksen mukaan

opettajien sosiaalinen osaaminen, vuorovaikutustaidot, olivat työelämän mielestä hyvät (ka 3,8), ja molempien osapuolten mielestä yhteistyö on ollut luottamuksellista, avointa ja joustavaa. Opettajilla oli myös kollektiivista osaamista, kykyä jakaa asiantuntijuutta kohtalaisesti, koska työelämä piti opettajien kollektiivisen osaamisen taitoja keskimääräisesti hyvinä. Koska kumppanuus perustuu osapuolten väliseen luottamukseen, kumppanin tuntemiseen ja yhteisesti sovittuihin ja hyväksyttyihin tavoitteisiin ja pelisääntöihin. Työelämän edustajien heikko tietämys koulutuksen tasoista ja sisällöistä osoittaa sen, että tietämystä toisen osapuolen toiminnasta tulisikin järjestelmällisesti lisätä.

Lopuksi

Esitetty esimerkki matkailualan ammatillisesta koulutuksesta antaa lupauksen siitä, että toimivaa kumppanuutta ammatillisen koulutuksen ja työelämän välille on mahdollista menestyksellisesti rakentaa. Ståhlen ja Laennon (2000) mukaan strategisen kumppanuuden tavoitteena on tuottaa merkittävää etua molemmille osapuolille. Se perustuu win-win –periaatteeseen, minkä pohja on luottamuksellisissa suhteissa. Tietopääomaa hyödynnetään ja luodaan yhdessä. Tietopääoman integraatio ja luottamus lisääntyvät yhteistyön kehittyessä operatiivisesta kumppanuudesta strategiseksi kumppanuudeksi. Samoin lisääntyy lisäarvo.

Alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) on koottu strategisen kumppanuuden eri tekijät ja edellytykset sen toteuttamiselle. Ne perustuvat liiketaloudellisessa kehityksessä esitettyihin seikkoihin, joita tukevat matkailualalle tehdyn selvityksen empiirinen aiheisto sovellettuna ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen strategisen kumppanuuden kehittämiseksi.

Taulukko 1 Strategisen kumppanuuden peruselementit ja niiden muodostuminen

Strategisen kumppanuuden peruselementit	Tekijät
<p>Luottamus</p> <ul style="list-style-type: none"> • on yhteistyön syntymisen ja kehittymisen perusta 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteinen näkemys, visio ja arvoperusta • vapaaehtoinen vastavuoroisuus • tiedostettu molemminpuolinen hyöty ja riippuvuus • vuorovaikutteiset suhteet • osapuolten hyvä tuntemus • tasa-arvoinen panostus • henkilökohtaiset suhteet • sitoutuminen yhteistyöhön ja sen kehittämiseen
<p>Tietopääoma</p> <ul style="list-style-type: none"> • koostuu organisaation osaamisesta, organisaation uudistumiskyvystä ja aineettomasta varallisuudesta 	<ul style="list-style-type: none"> • yksilöiden alan kompetenssi • osaamisen hyödyntäminen, luominen ja jakaminen yhteisessä jatkuvasti kehittyvässä prosessissa • kollektiivisen osaamisen jakaminen yhteiseen käyttöön • organisaation suorituskyky • organisaatioiden strateginen kyvykkyys: muutosvalmius, uudistuminen, innovatiivisuus • aineettoman varallisuuden luovuttaminen yhteiseen käyttöön

<p>Lisäarvo</p> <ul style="list-style-type: none">• koulutusta ja työelämää hyödyntävä merkittävä etu, joka syntyy luottamukselliseen ja tietopääoman jakamiseen perustuvassa yhteistyössä	<ul style="list-style-type: none">• uuden oppiminen• uusia liiketoiminta- ja tuoteinnovaatioita• ansaintalogiikan uudistaminen• uuden toimintamallin omaksuminen• tiedon integrointi
--	--

Strategisen kumppanuuden rakentaminen alkaa nykytilan analyysillä, vision asettamisella ja määrittelemällä tahtotila muutokselle. Lisäksi on kartoitettava kumppanuudesta aiheutuvat riskit, hyödyt ja jaettava tietopääoma. Sitä kautta syntyy käsitys mahdollisesta arvoketjusta ja strategisista kumppanuuksista, jotka voivat olla kahdenvälisiä, vertikaalisia tai horisontaalisia tai niiden yhdistelmiä.

Yhteistyön lisääminen ja kehittäminen on peruslähtökohta, jonka pohjalle strategista kumppanuutta tulisi rakentaa. Se antaa mahdollisuuden erilaisten sidoksien muodostumiseen osapuolten välille.

Tietopääoman jakaminen edistää taloudellisten ja sosiaalisten sidoksien rinnalle kehittyviä rakenteellisia sidoksia. Se tarkoittaa yhdessä sovittuja, jatkuvia ja kehittyviä toimintatapoja ja rakenteita, jotka parhaiten palvelevat sekä työelämää että ammatillista koulutusta ja synnyttävät yhteisen ajattelutavan ja luottamuksen toimijaosapuolten välille.

Strategisten kumppanuuksien rakentaminen koulutusorganisaatioille ja työelämän välille asettaa haasteita organisaatioiden kyvykkyydelle toimia verkostoissa avoimesti ja luottamuksellisesti. Kuten matkailualalle tehty selvitys osoittaa, halua kumppanuuksien kehittämiseen on molemmilla osapuolilla. Tosiasia lienee, että tulevaisuudessa koulutusorganisaatiot kilpailevat opiskelijoista ja työelämä osaavasta työvoimasta. Parhaiten tulevaisuudessa kiristyvässä kilpailutilanteessa selvinnevät ne organisaatiot, jotka oivaltavat kumppanuuden merkityksen ja ryhtyvät tavoitteellisesti niitä rakentamaan.

Lähteet

Berry, L. ja Parasuraman, A. 1991. *Marketing Services – Competing Through Quality*. New York: Free Press.

Helakorpi, S. 2005. *Kohti verkottuvaa ja verkostoituvaa koulutusta*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Jarillo, J. C. 1995. *Strategic Networks. Creating the Borderless Organization*. Butterworth-Heinemann.

Lassila, H. 2008. Selvitys matkailuopettajien osaamisesta ja työelämäyhteistyöstä. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D5, Tutkimus- ja kehitystyö.

Matka 2020. Matkailukoulutuksen laadullinen ja määrällinen ennakointi. 2006. Havas, K., Jaakonaho, K., Rantanen, P. & Sievers, K. Helsinki: Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu.

Moorman, C., Deshpande, R. & Zaltman, G. 1993. Factors affecting trust in market research relationships. *Journal of Marketing* 57, 81-101.

Ruohotie, P. 2005. Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7(1), 4-11.

Ståhle, P & Laento, K. 2000. Strateginen kumppanuus. Helsinki: WSOY.

Toivola, T. 2006. Verkostoituva yrittäjyys. *Strategiana kumppanuus*. Helsinki: Edita. Tynjälä, P.

2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 2/2007, 124-127.

Varamäki, E. 1996. The Development Process of Interfirm Cooperation of SMEs. Vaasa: University of Vaasa, Faculty of Business Administration Department of Management and Organisation.